

Martina Rost-Roth  
Fumiya Hirataka

Martina Rost-Roth  
Fumiya Hirataka

**PRAGMATIK:  
LINGUISTISCHE, INTERKULTURELLE UND DIDAKTISCHE  
ASPEKTE  
DER SPRACHVERWENDUNG**

**BEITRÄGE DER SEKTION H7 DER  
XIV. INTERNATIONALEN DEUTSCHLEHRERTAGUNG (IDT),  
JENA, 3.-8. AUGUST 2009**

**Pragmatik:  
linguistische, interkulturelle und didaktische Aspekte  
der Sprachverwendung**

**Inhaltsverzeichnis: <sup>1</sup>**

<i>Fumiya Hirataka (Keio Universität, Japan), Martina Rost-Roth (Universität Augsburg, Deutschland)</i> Einleitung	2
<i>Joachim Scharloth (Universität Zürich, Schweiz), Saburo Okamura (Tokyo, Japan)</i> Grußrituale im Japanischen. Untersuchungen im Feld der experimentellen Pragmatik	5
<i>Anjali Pande (Coimbatore, Indien)</i> Was sagen indische Lernende, wenn sie um etwas bitten, etwas begründen oder sich entschuldigen wollen?	17
<i>Petra Balsliemke (Bergische Universität Wuppertal, Deutschland)</i> Schulsprache und Schülersprache: zwei verschiedene Welten?	26
<i>Khrystyna Dyakiv (Lwiw, Ukraine)</i> Die Ermahnung und ihre Realisierungsmittel im Deutschen	32
<i>Antonella Nardi (Universität Macerata, Italien)</i> Zur Erläuterung und Begründung der eigenen Stellungnahme in DaF-Texten. Eine funktional-pragmatische Perspektive	39
<i>Lucia Miškulin Saletović (Zagreb, Kroatien), Ines Virč (Zagreb, Kroatien)</i> Kulturelle Markiertheit von Schlüsselwörtern am Beispiel deutscher und kroatischer Abrufwerbungen für Campingplätze	47
<i>Shinji Nakagawa (Nishinomiya, Japan)</i> Erklärungen im DaF-Unterricht für Anfänger	53
<i>Stanislav Beletsky (Krasnojarsk, Russland)</i> Paternalismus in interkultureller Kommunikation: Gesprächsstrategien und –taktiken	59
Anhang	63

<sup>1</sup> Bei der Zusammenstellung der Beiträge handelt es sich um eine erweiterte und leicht überarbeitete Fassung der Erstpublikation. Die Erstpublikation der Beiträge erfolgte im IDV-Magazin Ausgabe Nr. 81 ([http://www.idvnetz.org/publikationen/idv\\_magazin.htm](http://www.idvnetz.org/publikationen/idv_magazin.htm)) publiziert. Copyright © 2010 IDV - Der Internationale Deutschlehrerverband“. Die vorliegende Publikation erfolgte mit dem Einverständnis des IDV.

Fumiya Hirataka (Keyo Universität, Japan)  
Martina Rost-Roth (Universität Augsburg, Deutschland)

## Pragmatik: linguistische, interkulturelle und didaktische Aspekte der Sprachverwendung

Für den erfolgreichen Gebrauch einer (Fremd-)Sprache sind vor allem auch Aspekte der Pragmatik entscheidend. Es kommt nicht nur darauf an, das Sprachsystem zu beherrschen, sondern auch Prinzipien und Regeln, nach denen Sprachverwendung erfolgt. Auch für die Fremdsprachendidaktik sind neben linguistischen Grundlagen Kenntnisse über kulturelle Zusammenhänge, Konventionen und Erwartungshalten Voraussetzung, um fremdsprachliche Kompetenzen und Fremdverstehen zu fördern.

Im Folgenden ist eine Auswahl aus insgesamt 24 Beiträgen, die auf der Internationalen Deutschlehrertagung in Jena (IDT, 3.-8. August 2009) präsentiert wurden, zusammengefasst. Die Sektion H7 'Pragmatik: linguistische, kulturkontrastive und didaktische Aspekte der Sprachverwendung' war ein Forum für den Austausch für Forschung und Analysen zu einzelnen Aspekten der Pragmatik ebenso wie zu didaktischen Aspekten der Sprachverwendung in interkultureller Perspektive. In der Sektionsarbeit war ein sehr breites Spektrum vertreten, sowohl in Hinblick auf die repräsentierten Kulturkreise, als auch in Hinblick auf die analysierten Kommunikationsbereiche.

Es wurden im Bereich der Pragmatik sehr unterschiedliche Aspekte und Ebenen fokussiert, die auch bei der folgenden Auswahl der Beiträge Berücksichtigung fanden: Ein Teil der Analysen setzt an der Realisierung einzelner Sprechhandlungen im Kulturvergleich und/oder lernersprachlichen Problemen an (Begrüßungen, Ermahnungen, Begründungen). In anderen Beiträgen wiederum werden Aspekte der Zeichenverwendung analysiert (Werbung). Zugleich werden auch übergreifende pragmatische Kontexte und Handlungsmuster betrachtet, wie z.B. Briefe/Emails oder Beratungsgespräche, womit deutlich wird, dass mündliche ebenso wie schriftliche Sprachproduktionen fokussiert werden. Bei aller Unterschiedlichkeit der Schwerpunktsetzung gibt es jedoch immer wieder Überschneidungen. Die Vielfalt zeigte sich auch im Aufgreifen kultureller Aspekte und (inter)kultureller Unterschiede und Kontaktsituationen (u.a. indisch, russisch, kasachisch, ukrainisch, japanisch, koreanisch, australisch, italienisch, kroatisch, deutsch). Unterschiede zeigten sich nicht nur in den jeweils analysierten Bereichen und Methoden, sondern auch in den Beiträgen und Vortragsstilen selbst. Zudem reichte das Spektrum von eher anwendungs- und unterrichtsbezogenen Beiträgen bis hin zur Präsentation systematischer und experimenteller Untersuchungsdesigns. Die Sektionsarbeit lebte von der der IDT eigenen Vielfalt und hat bezogen auf das Thema 'Pragmatik' ein auch für die Sektionsleiter und Herausgeber erstaunlich lebendiges Bild ergeben. Die Zusammenarbeit in der Sektion und die Diskussionen der Beiträge waren äußerst lebhaft, und sie haben – so glauben wir auch aufgrund der Rückmeldung vieler Beiträger – einen Ansatzpunkt liefern können, bei unterschiedlichsten Voraussetzungen bzw. gerade auch durch diese Unterschiedlichkeiten bei gleichzeitigem gemeinsamem Interesse an sprachlichen und kulturellen Phänomenen dazu dienen können, Standpunkte und Zielrichtungen von pragmatisch orientierten Analysen im kulturellen und interkulturellen Kontexten zu konturieren.

J. Scharloth und S. Okamura untersuchen **Grußrituale** im Japanischen. Verschiedene Arten des Grüßens werden als 'Cluster', d.h. als Kombination aus Grußformel, Verbeugung, Blickkontakt und Lächeln bzw. deren Nicht-Realisierung analysiert. Die experimentelle Studie mit japanischen Interaktanten geht der Frage nach, inwiefern das Grußverhalten in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen von Grüßenden und Adressierten variiert, wobei sich zeigt, dass

für das Grußverhalten Variablen wie Geschlecht, Attraktivität und – nicht zuletzt – Zuordnung als Ausländer/in entscheidend sind.

A. Pande untersucht Textproduktionen indischer Deutschlerner am Beispiel von **Briefen** (u.a. Krankmeldungen von Arbeitnehmern und Reaktionen auf Einladungen), die u.a. auch über Transfer aus dem Englischen gekennzeichnet sind. Sie analysiert, wie typische Textmuster und -komponenten in andere Kontexte übertragen werden, wobei sich Auffälligkeiten in Hinblick auf Bitten, Begründungen und Entschuldigungen und damit für zentrale Aspekte von Höflichkeitsstrategien zeigen.

A. Nardi untersucht **Begründungen** von Stellungnahmen in DaF-Texten italienischer Deutschlerner unter funktional-pragmatischer Perspektive. Analysiert wird der Einsatz sprachlicher Mittel wie beispielsweise Textadverbien und kausale Konnektoren.

K. Dyakiv untersucht **Ermahnungen**. Datenbasis ist zum einen eine Befragung von deutschen Muttersprachlern, bei der Ermahnungen unter einer Situationsvorgabe realisiert werden sollen. Zum anderen werden Ermahnungen auf der Basis von Literatur (Dürrenmatt) analysiert. Die Analysen zielen auf die jeweils zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel und ihre Häufigkeiten wie u.a. Aufforderungssätze, Infinitive, Konjunktive.

Anhand von Beobachtungen zum Deutschunterricht für Anfänger an einer Universität in Japan geht S. Nakagawa der Frage nach **Unterrichtskommunikation im Deutsch als Fremdsprache** Unterricht in Japan und der Struktur von Erklärungen nach. Die Beispielanalyse zeigt, wie der Lehrende ritualisierte Handlungen in der Anfangsphase und sprachlich verfestigte Strukturen zu Reparatur- und Korrektursequenzen in der Verständigungsphase benutzt.

P. Balsliemke untersucht Schülersprache im Sinne von **Jugendsprache**. Auf der Basis anderer Auswertungen werden als typisch angesehene Beispiele aus schriftlichen Produktionen gezeigt und ausgewählte Ausdrücke und Wendungen zur Grundlage einer Befragung mit Schülern der 10. Klasse gemacht. Die Ergebnisse zeigen u.a., dass sich hier. Unterschiede für Mädchen und Jungen in Bekanntheitsgrad und Gebrauch abzeichnen. In Hinblick auf die Diskrepanz zwischen Schul- und Alltagssprache wird dafür plädiert, verstärkt Sprachbewusstheit zu fördern.

K. Miskulin und I. Virc untersuchen **Internetwerbung** für Campingplätze, wobei Internet-Werbungen in Deutschland und Kroatien verglichen werden. Ausgehend von Analysen, die an Phänomenen der Werbesprache ansetzen, wird gezeigt, wie sich der Einsatz bestimmter Begriffe und Konzepte unterscheidet.

S. Beletsky untersucht **Beratungen im Bewerbungskontext** als paternalistischen Akt. Die Daten stammen aus einem Projekt, in dem Bewerbungskommunikation mit deutschen Bewerbern aus Ost und West nach der Wende verglichen wurden.

Um deutlich zu machen, dass das Spektrum der in der Sektion 'Pragmatik' behandelte Aspekte noch wesentlich breiter war, sind im Anhang auch die Beiträge verzeichnet, die nicht in der Veröffentlichung aufgenommen werden konnten. Die Auflistung zeigt einmal mehr, wie vielseitig das Interesse an interkulturell orientierter Pragmatik mit fremdsprachendidaktischem Bezug im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist.

Joachim Scharloth (Zürich, Schweiz)  
 Saburo Okamura (Tokyo, Japan)

## Grußrituale im Japanischen\*

### Untersuchungen im Feld der experimentellen Pragmatik

#### 1. Fragestellung

Grußrituale sind Bestandteil aller bekannten Kulturen, sie unterscheiden sich freilich in den Zeichen, die zur Anwendung kommen müssen, damit der Akt des Grüßens glückt. Doch auch innerhalb einer Kultur weisen Grußrituale eine erhebliche Variation auf. Ihre Formen differenzieren sich mindestens nach den sozialen Merkmalen Alter, Geschlecht und Status bzw. institutionelle Rolle sowie dem persönlichen Verhältnis der am Gruß beteiligten Personen. Aber auch situative Aspekte wie Offizialität oder Privatheit werden durch die Wahl bestimmter Grußformen markiert bzw. kontextualisiert. Die Wahl eines Grußmusters ist also als Index situativer und sozialer Wirklichkeitskonstruktionen bzw. -affirmationen lesbar.

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die soziale Konstruktivität von Begrüßungsritualen im Japanischen. Grußrituale im Japanischen wurden bislang besonders unter dem Aspekt der Alters-, Geschlechts- und Statusspezifik untersucht, wobei besonders der Gebrauch von Grußformeln, Anredeformen und grammatikalisierter Höflichkeitsformen (*keigo*) im Fokus der Untersuchungen stand (Wetzel 1999, Itakura 2001: 40-59 zu Grußformeln in japanischen und deutschen Geschäften; zu Anrede und Höflichkeitsformen allgemein vgl. Loveday 1986: 291-295; zu Anredeformen beim Bitten vgl. Hill et al. 1986, zu Höflichkeitsformen in Dankritualen vgl. Ohashi 2008). Dass Alter und sozialer Status in Japan einen wesentlichen Einfluss auf die Form des Grüßens haben, ist freilich so offensichtlich, dass die Ergebnisse dieser Studien vornehmlich in kulturvergleichender Perspektive von Interesse sind (Loveday 1986: 303 stellt dazu fest: „The seniority system operating within all Japanese social groups is based on age as the rank-defining criterion. On the other hand, social position and power are more important values than age, so that a person will be polite, for example, to a doctor that is younger in age.“). Unsere Untersuchung sucht im Gegensatz dazu nach der sozialen Signifikanz von verschiedenen Begrüßungsritualen zwischen formal Statusgleichen und Personen ohne offensichtlichen Altersunterschied. Gegenstand unserer Untersuchung ist also die Wahl ritueller Muster in Abhängigkeit von sozialen Faktoren, die nicht auf institutionelle Rollen oder altersbedingte Statusunterschiede zurückzuführen sind. In den Blick genommen werden vielmehr solche Faktoren, die in hohem Maß durch unbewusste Wahrnehmungsmuster und Inszenierungshandlungen ihre soziale Signifikanz erhalten: geschlechtliche, ethnische und attraktivitätsbedingte Unterschiede.

*Hypothese 1:* Trotz formaler Statusgleichheit unterscheidet sich das Grußverhalten von Frauen und Männern. Frauen wählen ihrer traditionellen Rolle als das statusniedrigere Geschlecht entsprechend höflichere Formen des Grüßens, Männer hingegen fühlen sich weniger stark an Grußnormen gebunden und variieren daher stärker.

*Hypothese 2:* Die Attraktivität einer Person hat einen Einfluss darauf, welches Grußmuster dieser Person gegenüber gewählt wird. Gegenüber dem anderen Geschlecht kann Attraktivität

dabei entweder eine verunsichernde bzw. einschüchternde Wirkung haben oder dazu führen, dass der attraktiven Person ein höherer Status zuerkannt wird.

*Hypothese 3:* Ausländern gegenüber wählen Japaner tendenziell andere Grußformen als gegenüber Japanern. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen Ausländern aus anderen asiatischen Ländern und „westlichen“ Ausländern. Während letzteren gegenüber respektvollere Grußformen verwendet werden, spiegeln sich im Grußverhalten gegenüber asiatischen Ausländern negative Stereotype, die mit der Zuweisung eines niedrigeren Status einhergehen (Zum Rassismus in Japan vgl. Diène 2006).

#### 2. Untersuchungsdesign

In den vergangenen Jahren ist in der Sozio- und Pragmalinguistik eine vermehrte Anwendung experimenteller Methoden zu beobachten, die sich insbesondere der Konjunktur der *folk linguistics* und ihrer Wahrnehmungsexperimente verdankt (vgl. Niedzielski/Preston 2000, Hofer 2004, Scharloth 2005; mit einem weiteren Begriff von Pragmatik zudem die Beiträge in Noveck/Sperber 2004). Um die unabhängigen Variablen gezielt variieren zu können, haben wir uns für eine experimentelle Vorgehensweise entschieden.

Das Experiment lief wie folgt ab: Die Probanden wurden zur Teilnahme an einem Experiment eingeladen, in dessen Rahmen auch Videoaufzeichnungen gemacht werden sollten. In einem Sekretariatszimmer wurde ihnen zunächst von einer Mitarbeiterin erklärt, dass es sich um ein Experiment zum kommunikativen Verhalten handelte, an dem eine weitere Versuchsperson beteiligt sei. Im Anschluss wurden sie in ein Zimmer geschickt, in dem ein „Lockvogel“ wartete, der als Stimulus fungierte. Dort sollten sie warten, bis der Versuchsleiter erscheine, um mit ihnen das Experiment durchzuführen. Das Verhalten des Probanden beim Betreten des Zimmers wurde aufgezeichnet und war Gegenstand der Untersuchung. Nach kurzer Zeit erschien die Mitarbeiterin wieder und gab vor, sie habe den Probanden aus Versehen in das falsche Zimmer geschickt. Sie schickte den Probanden in einen anderen, identisch eingerichteten Raum, in dem ebenfalls ein Lockvogel wartete. Auch hier wurde das Verhalten der Versuchsperson beim Betreten des Zimmers aufgezeichnet. Im Anschluss wurde der Proband darüber aufgeklärt, dass das Experiment bereits stattgefunden habe, und darum gebeten, noch einen Fragebogen auszufüllen.

Das durchgeführte Experiment war demnach univariat und mehrfaktoriell. D.h. es untersucht den Einfluss mehrerer Faktoren (Gender, Aussehen, Ethnie) auf eine einzige unabhängige Variable (Grußverhalten). Die Hypothesen 1-3 fragen nach dem Einfluss einzelner Faktoren. Die unabhängige Variable *Geschlecht* wurde variiert, indem einerseits Versuchspersonen beiderlei Geschlechts untersucht wurden, sie andererseits auch auf Stimuli beiderlei Geschlechts trafen. Die Variable *Ethnie* wurde durch die gezielte Vorinformierung der Probanden variiert: Wo dies gewünscht war, wurde ihnen im Vorgespräch mitgeteilt, dass es sich bei der im Raum bereits wartenden Person um einen Ausländer koreanischer bzw. westlicher Herkunft handelte. Dabei wurden dieselben Lockvögel, die allesamt japanische Staatsbürger waren, teilweise als Japaner, teilweise als Koreaner vorgestellt, um auszuschließen, dass die Person des Lockvogels und nicht die Ethnie den entscheidenden Einfluss auf die Wahl des Grußmusters hatten. Die Variabel *Attraktivität* schließlich wurde anhand der anschließenden Befragung der Probanden operationalisiert. Sie wurden im Fragebogen um ihre Einschätzung des Lockvogels gebeten, unter anderem sollten sie bewerten, wie attraktiv und sympathisch sie die Person fanden.

\*Das Forschungsprojekt, dem sich dieser Aufsatz verdankt, wurde dankenswerterweise aus Mitteln der „Japanese Society for the Promotion of Science“ (JSPS) finanziert.

### 3. Der Fragebogen

Im Anschluss an das Experiment wurden die Probanden aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen. Die in ihm enthaltenen Fragen erfassen Einstellungen zu den für die Hypothesen relevanten Aspekten: Einstellungen zu Ausländern, zum anderen Geschlecht und zur Bedeutung des Aussehens. Um zu kontrollieren, ob Schüchternheit oder hohes Selbstwertgefühl relevante Hintergrundvariablen sind, wurden zudem Fragen zum sozialen Selbstwert in den Fragebogen aufgenommen. Der Fragebogen gliederte sich wie folgt:

(1) *Fragen zur Erhebungssituation:* In ihnen wurde für jeden der beiden Lockvögel danach gefragt, ob die Person als sympathisch (ja/nein) und als attraktiv (sehr attraktiv/attraktiv/durchschnittlich/weniger attraktiv/gar nicht attraktiv) eingeschätzt wurde und ob man sich gerne länger mit dem Lockvogel unterhalten hätte. Insbesondere das Merkmal der Attraktivitätseinschätzung war für die spätere Auswertung wichtig (Hypothese 2).

(2) *Fragen zu Einstellungen zum Geschlechterverhältnis:* In der *Ambivalent Sexism Theory* von Glick und Fiske (1997) werden sowohl das verdeckte Auftreten von Diskriminierung und Vorurteil einerseits, als auch die offene Diskriminierung des traditionellen Sexismus berücksichtigt. Sie tragen hier die Namen benevolenter und hostiler Sexismus. Benevolenter Sexismus liegt dann vor, wenn Geschlechtsunterschiede im vermeintlich positiven, wohlmeinenden Sinn betont werden, hostiler Sexismus hingegen bezeichnet eine mutwillige Diskriminierung (vgl. Glick/Fiske 1997: 120-122). Für Sexismus gegenüber Frauen wurde auf die Skala von Eckes/Six-Materna (1999) zurückgegriffen, zur Messung von Sexismus gegenüber Männern wurde die Skala von Collani/Werner (2002) verwendet.

(3) *Fragen zur Einstellung gegenüber Ausländern:* Da wir vermutet haben, dass die ethnische Herkunft des Gegrüßten einen Einfluss auf das Grußverhalten hat, wollten wir untersuchen, inwieweit ausländerfeindliche Haltungen mit der Wahl bestimmter Grußmuster korrelieren. Da insbesondere das Verhalten gegenüber Personen koreanischer Herkunft im Fokus unserer Untersuchung stand, haben wir zwei Fragen in den Fragebogen aufgenommen, mit denen die Einstellungen zu ethnischen Koreanern abgefragt werden sollte.

(4) *Fragen zur Rolle des Äußeren:* Um die Rolle der Attraktivität (Hypothese 2) für die Wahl des Grußverhaltens differenzierter messen zu können, enthielt der Fragebogen auch einige Fragen, in denen die Probandinnen und Probanden über ihre Einstellung zur Rolle des Äußeren Auskunft geben sollten. Neben den Fragen „Ist Ihnen gutes Aussehen wichtig?“ (ja/nein) und „Finden Sie sich selbst attraktiv?“ (ja/es geht so/nein), waren zwei Fragen mit mehreren Items als Skala konzipiert. Eine Skala zur Bedeutung des eigenen Äußeren und eine Skala zur Einschätzung des Stellenwertes von Schönheit in der Gesellschaft.

(5) *Fragen zum sozialen Selbstwert:* Mit dem Fragebogen sollte auch überprüft werden, ob ein hoher sozialer Selbstwert einen Einfluss auf das Grußverhalten hat. Zur Erfassung des sozialen Selbstwertes der Probanden wurde auf ein in der Psychologie entwickeltes standardisiertes Messinstrument, die Multidimensionale Selbstwertskala zurückgegriffen (Schütz/Sellin 2006). Für den Fragebogen wurden die beiden Subskalen zur sozialen Selbstwertseinschätzung ausgewählt, die Skala zur Sicherheit im Kontakt und die Skala zum Umgang mit Kritik.

### 4. Das Sample

Da die Differenzierungen im Grußverhalten von nahezu statusgleichen Personen Gegenstand der Untersuchung sein sollte, haben wir uns entschieden, ein möglichst homogenes Sample zusammenzustellen. Bei den 67 Probandinnen und Probanden, die letztlich an dem Experiment teilnahmen, handelte es sich ohne Ausnahme um Studierende der Waseda Universität in Tokyo, die allesamt im Großraum Tokyo (Tokyo, Chiba, Saitama und Kanagawa) lebten. Mit 56,7% nahmen etwas mehr Männer (n = 38) als Frauen (43,3%, n = 29) an der Untersuchung teil. Die Probanden waren allesamt im Alter zwischen 18 und 26, wobei die Mehrheit (rund 80%) zwischen 19 und 22 Jahre alt war.

### 5. Ergebnisse

#### 5.1 Grußmuster

Zur Identifizierung unterschiedlicher Grußmuster wurde eine hierarchische Clusteranalyse über alle beobachteten Grußereignisse durchgeführt. Folgende Variablen wurden 0/1-kodiert in die Clusteranalyse einbezogen:

1. Die Realisierung einer Grußformel (realisiert/nicht realisiert)
2. Die Realisierung einer Verbeugung (realisiert/nicht realisiert)
3. Die Herstellung von Blickkontakt
4. Das Lächeln

Die Wahl der Grußformel wurde nicht in die Clusteranalyse einbezogen, da es sich um eine nominalskalierte Variable handelt. Anhand von Kreuztabellierungen mit anderen Variablen hatte sich zudem gezeigt, dass es erstaunlicherweise keinen Zusammenhang zwischen der Wahl einer bestimmten Grußformel und anderen Teilakten des Grußes gibt. Andere Grußgesten (etwa mit der Hand) wurden lediglich einmal realisiert und daher auch in der Clusteranalyse nicht berücksichtigt. Auch Taktilität war in den beobachteten Grußereignissen keine relevante Kategorie, „Kontakgrüße“ (Eibl-Eibesfeld 1968: 737) kamen nicht vor.

Bei der Berechnung der Cluster wurde das Ward'sche Verfahren angewendet, das auch der Heterogenität der Gruppen durch Berücksichtigung der Binnenvarianz Rechnung trägt. Es ergaben sich 4 Cluster, die durch folgende Merkmale gekennzeichnet sind:

		Grußmuster aus Clusteranalyse der Grußformen			
		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4
Variable	Grußformel	0	0	ja	nein
	Verbeugung	Ja	Ja	nein	0
	Blickkontakt	Ja	Ja	ja	nein
	Lächeln	nein	Ja	0	nein
	Frequenz	72 (64,3%)	18 (16,1%)	10 (8,9%)	12 (10,7%)
		missing: 22, 0 = indifferent, ja = realisiert, nein = nicht realisiert			

Mit einem Anteil von rund 64% ist Muster 1 das frequenteste Muster. Es ist durch die Merkmale Verbeugung und Blickkontakt charakterisiert sowie durch die Nichtrealisierung eines Lächelns charakterisiert. Dabei kann, muss aber keine Grußformel gesprochen werden. Muster 2 unterscheidet sich von Muster 1 nur dadurch, dass die begrüßte Person zusätzlich ange-

lächelt wird. Mit rund 16% ist es das zweithäufigste Grußmuster in unserer Stichprobe. In Muster 3, das mit rund 9% am seltensten praktiziert wurde, ist das Lächeln hingegen fakultativ, Grußformel und Blickkontakt werden realisiert, dafür wird auf eine Verbeugung verzichtet. Muster 4 stellt die reduzierteste Form eines Grußes dar: Weder Grußformel, noch Blickkontakt, noch Lächeln werden realisiert, selbst die Verbeugung ist lediglich fakultativ. Mit rund 11% ist es dennoch ein nicht zu vernachlässigendes Muster.

Es liegt nahe, Muster 1 aufgrund seiner hohen Frequenz als eine Art Standardgruß zwischen Unbekannten zu interpretieren. Das Lächeln, das in Muster 2 hinzukommt, ließe sich leicht als Sympathie- oder Unsicherheitsdisplay interpretieren. Bei Muster 3 hingegen, bei dem die Verbeugung nicht realisiert wird und dem stark reduzierten Muster 4 hingegen erschließt sich die interaktionale und soziale Signifikanz nicht auf den ersten Blick. Diesen Mustern soll daher im Folgenden ein besonderes Augenmerk gelten.

## 5.2 Einfluss der Variable Geschlecht

Betrachtet man die Wahl des Grußmusters zunächst unabhängig vom Geschlecht des Lockvogels so zeigt sich ein signifikanter ( $p = 0,01$ ) Zusammenhang mit dem Geschlecht des Probanden (Tabelle A). Männer bedienen sich demnach häufiger der Standardgrußform (Muster 1), Frauen lächeln häufiger (Muster 2) und grüßen auch häufiger ohne Verbeugung (Muster 3). Das reduzierte Grußmuster 4 wird dagegen fast ausschließlich von Männern verwendet. Die Hypothese, dass Frauen weniger variieren, bestätigte sich jedoch nicht.

**Tabelle A: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Testperson**

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
Geschlecht	Männlich	70,3% 45	9,4% 6	4,7% 3	15,6% 10	100% 64
	Weiblich	56,3% 27	25% 12	14,6% 7	4,2% 2	100% 48
	Gesamt	64,3% 72	16,1% 18	8,9% 10	10,7% 12	100% 112

Missing: 22 |  $\chi^2 = 11,38$  |  $p = 0,01$  | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 70,3% der Fälle, in denen ein männlicher Proband grüßte, bediente er sich Muster 1.

Zur weiteren Überprüfung des Einflusses des Geschlechts auf die Wahl des Grußmusters wurde die Reaktion der Probanden auf Lockvögel unterschiedlichen Geschlechts für Männer und Frauen getrennt untersucht. Während für Männer das Geschlecht des Lockvogels keine Rolle bei der Wahl des Grußschemas spielt, benutzen Frauen gegenüber Frauen tendenziell ( $p = 0,142$ ) häufiger Muster 1, gegenüber Männern hingegen häufiger die Muster 2, 3 und 4 (Tabelle B).

**Tabelle B: Geschlechtsspezifische Wahl von Grußmustern bei weiblichen Testpersonen**

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
Geschlecht Lockvogel	Männlich	40% 8	30% 6	20% 4	10% 2	100% 20
	Weiblich	67,9% 19	21,4% 6	10,7% 3		100% 28
	Gesamt	56,3% 27	25% 12	14,6% 7	4,2% 2	100% 48

Filter: nur Frauen | missing: 10 |  $\chi^2 = 6,954$  |  $p = 0,142$  | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 40% der Fälle, in denen eine Frau einen männlichen Lockvogel grüßte, bediente sie sich Muster 1.

Insgesamt muss aber festgehalten werden, dass das Geschlecht des Gegrüßten keinen großen Einfluss auf die Wahl des Grußmusters hat, dass vielmehr das eigene Geschlecht des Grüßenden der dominanter Faktor ist.

## 5.3 Einfluss der Variable Ethnische Zugehörigkeit

Kreuztabelliert man den Zusammenhang von der (vermeintlichen) ethnischen Zugehörigkeit des Lockvogels mit der Wahl des Grußmusters, zeigen sich bestenfalls Tendenzen, signifikante Zusammenhänge sucht man hingegen vergebens. Erst wenn man die Wahl des Grußschemas genderspezifisch betrachtet, zeigt sich, dass die Wahl des Grußmusters teilweise von der ethnischen Zugehörigkeit des Grußpartners abhängt. Wie Tabelle C zeigt, finden sich bei Männern signifikante Zusammenhänge ( $p = 0,037$ ) zwischen der vermeintlichen ethnischen Herkunft des Gegrüßten und der Wahl des Grußmusters.

**Tabelle C: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der (vermeintlichen) ethnischen Herkunft des Lockvogels bei männlichen Probanden**

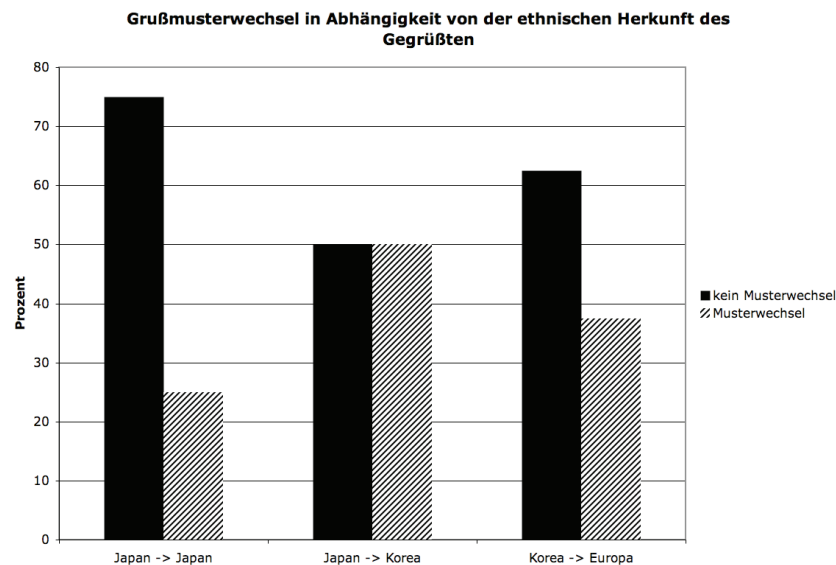
		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
Vorinformation zur Nationalität	Keine	79,4% 27	14,7% 5	2,9% 1	2,9% 1	100% 34
	Koreaner	66,7% 12	5,6% 1	5,6% 1	22,2% 4	100% 18
	Europäer	50% 6		8,3% 1	41,7% 5	100% 12
	Gesamt	70,3% 45	9,4% 6	4,7% 3	15,6% 10	100% 64

Filter: nur Männer | missing: 12 |  $\chi^2 = 13,375$  |  $p = 0,037$  | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 50% der Fälle, in denen ein Mann einen Lockvogel europäischer Herkunft grüßte, bediente er sich Muster 1.

Japanische Männer grüßen demnach Personen von anderer ethnischer Herkunft häufiger mit dem reduzierten Grußmuster 4, d.h. ohne Grußformel, Blickkontakt und Lächeln und fakultativer Verbeugung. Besonders häufig wählen sie dieses Muster gegenüber Europäern, aber auch gegenüber Koreanern kommt es häufiger zur Anwendung. Differenziert man hier noch weiter nach dem Geschlecht des Lockvogels, so zeigt sich, dass Muster 4 besonders häufig gegenüber den (vermeintlich) koreanischen Frauen (33%) eingesetzt wurde, gegenüber koreanischen Männern hingegen seltener. Das Grußverhalten japanischer Frauen ist dagegen nicht signifikant von ethnischen Faktoren beeinflusst.

Um einen noch klareren Überblick über den Einfluss der ethnischen Herkunft des Gegrüßten auf das Grußverhalten zu erhalten, haben wir zudem untersucht, wie viel Prozent der Probanden in Raum 2 ein anderes Grußschema wählten als sie in Raum 1 gewählt hatten.



Dabei zeigte es sich, dass am häufigsten dann ein Musterwechsel zu beobachten war, wenn in einem Raum ein vermeintlich japanischer, im anderen Raum ein vermeintlich koreanischer Lockvogel warteten.

Obgleich rund 45% der Befragten latent antikoreanische Einstellungen aufwiesen, zeigte sich aber kein Zusammenhang zwischen negativen Einstellungen gegenüber Koreanern und dem Grußverhalten. Mit anderen Worten: Ganz gleich, ob eine Versuchsperson latent antikoreanisch eingestellt war oder nicht, so erhöhte das Wissen um die vermeintliche Herkunft des Lockvogels dennoch die Wahrscheinlichkeit für einen Wechsel des Grußmusters.

#### 5.4 Einfluss der Variable Attraktivität

Im Fragebogen wurden die Probanden zu ihrer Einschätzung der anderen in beiden Räumen angetroffenen Personen befragt. Unter anderem sollten sie bewerten, wie attraktiv sie die Person fanden. Für die Analyse wurde die fünfstufige Skala (sehr attraktiv – attraktiv – durchschnittlich – weniger attraktiv – gar nicht attraktiv) 0/1-kodiert, wobei die Kategorie „durch-

schnittlich“ zu „nicht attraktiv“ gezählt und die Kategorien „sehr attraktiv“ und „attraktiv“ zusammengefasst wurden. Die Analysen zeigten schnell, dass wie bei der Variable ethnische Herkunft auch hier die Variable Geschlecht als Hintergrundvariable fungierte. Welchen Einfluss das Aussehen auf das Grußverhalten hatte, hing also einerseits von dem Geschlecht des Probanden, zugleich aber auch vom Geschlecht des Lockvogels ab. Dabei zeigte sich, dass besonders Frauen ihr Grußverhalten in Abhängigkeit von der Attraktivität des Gegenübers variierten.

Tabelle D zeigt, welche Muster weibliche Probanden gegenüber weiblichen Lockvögeln in Abhängigkeit von der Einschätzung ihrer Attraktivität verwendeten.

**Tabelle D: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Einschätzung der Attraktivität weiblicher Lockvögel durch Frauen**

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
attraktiv	Nein	33,3% 3	11,1% 1	33,3% 3	22,2% 2	100% 9
	Ja	45,5% 5	45,5% 5	9,1% 1		100% 11
	Gesamt	40% 8	30% 6	20% 4	10% 2	100% 20

Filter: nur Frauen, nur weibliche Lockvögel | missing: 5 |  $\chi^2 = 6.027$  |  $p = 0,11$  | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 33% der Fälle, in denen eine Frau einen weiblichen Lockvogel grüßte, den sie nicht attraktiv fand, bediente sie sich Muster 1.

Handelt es sich hier noch um eine starke Tendenz ( $p = 0,11$ ), so ist der Zusammenhang von Attraktivitätseinschätzung und Grußverhalten gegenüber männlichen Lockvögeln (Tabelle E) beinahe signifikant ( $p = 0,058$ ).

**Tabelle E: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Einschätzung der Attraktivität männlicher Lockvögel durch Frauen**

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
attraktiv	Nein	50% 8	31,3% 5	18,7% 3		100% 16
	Ja	91,7% 11	8,3% 1			100% 12
	Gesamt	67,9% 19	21,4% 6	10,7% 3		100% 28

Filter: nur Frauen, nur männliche Lockvögel | missing: 5 |  $\chi^2 = 5,685$  |  $p = 0,058$  | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 91,7% der Fälle, in denen eine Frau einen männlichen Lockvogel grüßte, den sie attraktiv fand, bediente sie sich Muster 1.

Frauen benutzen demnach gegenüber attraktiven Männern fast immer die Standardgrußform (91,7%), während sie dies gegenüber unattraktiven Männern nur in 50% der Fälle tun. Unattraktive Männer werden dafür aber häufiger mit einem Lächeln bedacht (Muster 2), bisweilen (18,7%) wird ihnen gegenüber auch auf die Verbeugung verzichtet (Muster 3).

Interessanterweise spielt die Attraktivität einer weiblichen Person für das Grußverhalten männlicher Probanden praktisch keine Rolle. Ganz gleich, wie attraktiv das weibliche Gegenüber ist, verwenden Männer dominant das Muster 1 (75% bei attraktiven, 73,1% bei nicht attraktiven Frauen). Dafür scheinen aber Männer ihr Grußverhalten hinsichtlich der Attraktivität bei Männern zu variieren. Dies legt zumindest Tabelle F nahe.

**Tabelle F: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Einschätzung der Attraktivität männlicher Lockvögel durch Männer**

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
attraktiv	Nein	40% 4	10% 1	20% 2	30% 3	100% 10
	Ja	81,3% 13	6,3% 1		12,5% 2	100% 16
	Gesamt	65,4% 17	7,7% 2	7,7% 2	19,2% 5	100% 26

Filter: nur Männer, nur männliche Lockvögel | missing: 6 |  $\chi^2 = 5,894$  |  $p = 0,117$  | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 81,3% der Fälle, in denen ein Mann einen männlichen Lockvogel grüßte, den er unattraktiv fand, bediente er sich Muster 1.

Unattraktive Männer werden sehr viel häufiger ohne Verbeugung (Muster 3) oder in stark reduzierter Form (Muster 4) begrüßt, während attraktive Männer dominant mit dem Standardmuster 1 begrüßt werden. Mangelnde Attraktivität beim gleichen Geschlecht führt also bei Männern wie Frauen dazu, dass vom Standardmuster abweichende Grußschemata angewendet werden.

### 5.5 Einfluss der Variable Sozialer Selbstwert

Um zu testen, ob Selbstsicherheit oder Schüchternheit als Hintergrundvariablen fungieren, wurde mittels des Fragebogens der soziale Selbstwert der Probanden erhoben. Dabei zeigte sich, dass eine hohe Kritiksicherheit keinen Einfluss auf das Grußverhalten hat, die Kontaktsicherheit hingegen schon (Tabelle G). Dies ist ein Beleg dafür, dass nicht der soziale Selbstwert insgesamt, sondern nur die subjektive Sicherheit im Kontakt mit anderen Menschen für die Wahl von Grußmustern wesentlich ist.

Tabelle G zeigt, dass Personen, die als nicht kontaktsicher kategorisiert wurden, signifikant ( $p = 0,004$ ) häufiger das Standardmuster 1 wählten, während kontaktsichere Probanden insgesamt stärker variierten und statt Muster 1 häufiger Muster 2 (mit Lächeln) und 3 (ohne Verbeugung) wählten. Diese Feststellung ist zunächst trivial, ist es doch auf den ersten Blick plausibel, dass kontaktsichere Menschen sich mehr Freiheiten bzw. eine größere Variation im Grußverhalten zutrauen und seltener zum Standardgrußschema greifen.

**Tabelle G: Wahl von Grußmustern in Abhängigkeit von der Kontaktsicherheit der Probanden**

		Muster 1	Muster 2	Muster 3	Muster 4	Gesamt
kontaktsicher	Nein	73,2% 60	11% 9	4,9% 4	11% 9	100% 82
	Ja	41,4% 12	27,6% 8	20,7% 6	10,3% 3	100% 29
	Gesamt	64,9% 72	15,3% 17	9% 10	10,8% 12	100% 111

Missing: 23 |  $\chi^2 = 13,151$  |  $p = 0,004$  | Zeilenprozent

Lesehilfe: In 73,2% der Fälle, in denen eine kontaktunsichere Person grüßte, bediente sie sich Muster 1.

Interessant ist allerdings, dass auch diese Variable eine geschlechtsspezifische Verteilung aufweist. Für den starken Einfluss der Variable Kontaktsicherheit auf das Grußverhalten sind nämlich vor allem Frauen verantwortlich. Unter den weiblichen Probanden liegt der Anteil der Kontaktsicheren mit 39,6% rund zweieinhalb mal so hoch wie bei den männlichen Versuchspersonen, von denen lediglich 15,9% als kontaktsicher kategorisiert wurden. Bei männlichen Probanden sind zudem keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Kontaktsicherheit und Grußverhalten zu beobachten, bei den weiblichen hingegen hochsignifikante.

## 6. Fazit

Unser Experiment hat gezeigt, dass Japaner mit ihrem Grußverhalten soziale Ungleichheit markieren, auch wenn die gegebene Situation nicht durch Unterschiede des Alters oder des institutionellen Status geprägt ist. Sie bedienen sich dabei vierer Grußmuster, die sich hinsichtlich der Realisierung einer Grußformel, einer Verbeugung, eines Lächelns und von Blickkontakt unterscheiden. Als Normalform des Grüßens kann dabei die Verbeugung mit Blickkontakt ohne Lächeln gelten (Muster 1), bei der eine Grußformel benutzt werden kann oder auch nicht. In rund zwei Drittel aller beobachteten Grußereignisse bedienten sich die Probanden dieser Form. Es weist eine Verwandtschaft mit dem zweithäufigsten (16,1%) Grußmuster auf, bei dem die grüßende Person zusätzlich lächelt (Muster 2). Mittels der Wahl zwischen diesen beiden Grußmustern markierten die Probanden vor allem ihre eigene geschlechtliche Identität. So lächelten Frauen signifikant häufiger als Männer beim Gruß. Das Lächeln wurde allerdings seltener in Fällen, in denen Frauen einen ihnen attraktiv erscheinenden Mann grüßten, häufiger wurde es hingegen gegenüber als attraktiv empfundenen Frauen. Dabei liegt es zwar zunächst nahe, das Lächeln als Zeichen der Inszenierung von Unsicherheit zu deuten, doch ist das Gegenteil der Fall: Kontaktsichere Frauen bedienen sich dieses Musters doppelt so häufig wie im Kontakt unsichere Frauen.

Dies trifft in noch höherem Maß auf das dritte Grußmuster (8,9%) zu, bei dem eine Grußformel gesprochen und Blickkontakt hergestellt wird, aber keine Verbeugung erfolgt (Muster 3). Auch dieses Muster wird dominant von Frauen benutzt, insbesondere von kontaktsicheren Frauen und zwar sogar viermal häufiger als von nicht kontaktsicheren Frauen. Das vierte von uns identifizierte Muster hingegen wird fast ausschließlich von Männern benutzt. Hierbei handelt es sich um eine äußerst reduzierte Grußform, bei der weder eine Grußformel gespro-

chen, noch Blickkontakt aufgenommen, noch gelächelt wird und auch die Verbeugung fakultativ ist (Muster 4). Sie wurde von den männlichen Probanden viermal häufiger als von den weiblichen Probanden verwendet. Dieses Grußmuster wird offenbar zur Herstellung von Alterität eingesetzt, denn es kommt signifikant häufig gegenüber Angehörigen anderer ethnischer Gruppen zum Einsatz, besonders gegenüber Personen westlicher Herkunft, aber auch gegenüber Koreanern. Unsere Untersuchung zeigt aber auch, dass diese Kontextualisierung von Alterität nicht mit Fremdenfeindlichkeit zusammenhängt: Personen, die sich dieses Grußmusters bedienen, sind nicht häufiger fremdenfeindliche eingestellt als andere. Da 84% der männlichen Probanden als nicht kontaktsicher kategorisiert wurden (dagegen nur 60% der Frauen), liegt es nahe, Kontaktunsicherheit als Hintergrundvariable anzunehmen und das vierte Grußschema nicht als Dominanzschema, sondern als Display von Unsicherheit zu interpretieren.

Die Ausführungen zeigen, dass Geschlecht der wichtigste Faktor bei der Wahl eines Grußmusters ist, dass aber insbesondere auch die Variablen ethnische Zugehörigkeit des Gegrüßten, Attraktivität und individuelle Kontaktsicherheit einen Einfluss auf die Form des Grüßens haben.

#### Literatur:

- Collani, Gernot von/Werner, Ronny (2002): Ambivalent sexistische Einstellungen (Hostilität und Benevolenz) gegenüber Männern (ASEM): Eine deutsche Skala. In: Angelika Glöckner-Rist (Hrsg.): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 6.00. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen. Online: <http://193.175.239.100/methodenberatung/zis/index.htm> (29.12.2008).
- Diène, Doudou (2006): Racism, racial discrimination, xenophobia and all forms of discrimination. Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance. Addendum: Mission to Japan. United Nations: E/CN.4/2006/16/Add.2.
- Eckes, Thomas/Iris Six-Materna (1999): Hostilität und Benevolenz: Eine Skala zur Erfassung des ambivalenten Sexismus. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 30, S. 211-228.
- Eibl-Eibesfeldt, Irenäus (1968): Zur Ethologie des menschlichen Grußverhaltens. In: Zeitschrift für Tierpsychologie 25, S. 727-744.
- Glick, Peter/Susan Fiske (1997): Hostile and benevolent sexism. Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. In: Psychology of Women Quarterly, 21, S. 119-135.
- Hill, Beverly/Sachiko Ide/Shoko Ikuta/Akiko Kawasaki/Tsunao Ogino (1986): Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English. In: Journal of Pragmatics 10, S. 347-371.
- Hofer, Lorenz (2004): Sprachliche und politische Grenzen im (ehemaligen) Dialektkontinuum des Alemannischen am Beispiel der trinationalen Region Basel (Schweiz) in Karten von SprecherInnen. In: Linguistik Online 20, 3/2004, <http://www.linguistik-online.com/>
- Itakura, Uta (2001): Sprachliche Konventionen des Gebens und Nehmens und ihre sozialen Bedingungen im Deutschen und Japanischen. Ein Vergleich des sprachlichen Verhaltens der Deutschen und Japaner beim Ein- und Verkaufen. Diss.: Universität Mannheim.
- Loveday, Leo J. (1986): Japanese Sociolinguistics: An Introductory Survey. In: Journal of Pragmatics 10, S. 287-326.
- Niedzielski, Nancy/Preston, Dennis (2000): Folk Linguistics. Berlin/New York.
- Noveck, Ira A./Sperber, Dan (eds.) (2004): Experimental Pragmatics. New York: Palgrave Macmillan. (= Palgrave Studies in Pragmatics, Language and Cognition).

- Ohashi, Jun (2008): Linguistic rituals for thanking in Japanese: Balancing obligations. In: Journal of Pragmatics 40, S. 2150-2174.
- Scharloth, Joachim (2005): Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 33.2, S. 236-267.
- Schütz, Astrid/Ina Sellin (2006): Multidimensionale Selbstwertskala. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wetzel, Patricia J./Miyako Inoue (1999): Vernacular Theories of Japanese Honorifics. In: The Journal of the Association of Teachers of Japanese, Vol. 33, No. 1 (Apr., 1999), S. 68-101.



Anjali Pande  
(Coimbatore, Indien)

## Was sagen indische Lernende, wenn sie um etwas bitten, etwas begründen oder sich entschuldigen wollen?

### Einleitung

In seinem Buch „The Argumentative Indian“ fragt Amartya Sen „Does the richness of the tradition of argument make much difference to subcontinental life today?“ Er beantwortet selbst die Frage positiv, „It shapes our social world and the nature of our culture. It has helped to make heterodoxy the natural state of affairs in India: persistent arguments are an important part of our public life“ (Sen, 2005, S.12).

Hat man hier etwas falsch verstanden? Haben interkulturelle Trainer nicht immer gesagt, dass Indien eine kollektivistische Gesellschaft mit hoher Machtdistanz ist? Dass in Indien Meinungen nicht offen geäußert werden oder dass hier eine harmonische Konfliktregelung gesucht wird? Warum spricht dann Prof. Sen von einer argumentativen Tradition?

Der interkulturell wichtige Punkt ist das Verständnis, dass es eine argumentative und diskursive indische Tradition gibt, die heterogene Standpunkte und Skeptizismus akzeptiert, und für die Realisierung der entsprechenden Sprechakte eine eigene Vorgehensweise bevorzugt. Die Sprechhandlungen werden wir daher eher aus der pragmlinguistischen Perspektive mit wenigen kulturanthropologischen Erklärungen darstellen. In diesem Beitrag ist mit Indien nicht der ganze indische Kulturraum gemeint, sondern die spezifische Zielgruppe der erwachsenen Fremdsprachenlernenden im Süden. Fast alle sind Ingenieure in der Altersgruppe 22-30 Jahre.

### „Dureinander“ mit der Höflichkeit

Ein Phänomen, das man im DaF-Unterricht in Indien sehr oft beobachtet, ist die Anwendung der Höflichkeitsform „Sie“ für die dritte Person, wenn es zum Beispiel um den Vater oder den Chef geht. In den meisten indischen Sprachen gibt es eine Dritte Person Höflichkeitsform der Pronomen, die aber im Deutschen nicht vorhanden ist. Warum ist das aber kein Problem, wenn die Lernenden Englisch sprechen? Warum taucht die Interferenz nur im Deutschen auf? Diese Beobachtung führt uns zu der Frage: Findet der Transfer auf der pragmatischen Ebene eher aus der L1 als aus anderen Sprachen bei multilingualen Lernenden der Fremdsprache statt?

Grundkonzepte wie Höflichkeit kommen durch die Sprache erst dann zum Ausdruck, wenn sie zusammen mit den sprachlichen Mitteln auch als kommunikative Handlungen situationsgemäß geäußert werden. Darüber hinaus gelten die kulturellen Normen als Grenzen, indem sie das sprachliche Verhalten der Benutzer der Sprache bestimmen. Goffman (1967) legte dar, dass die Kommunikation jeder Art zwischen zwei Individuen im Wesentlichen ein Face-Work ist, das heißt, sie versuchen das Ansehen, die Anerkennung und die einem Individuum von anderen zukommende Achtung zu bewahren oder nicht zu verletzen. Face ist etwas, was man von anderen erhält und dadurch wird man selbst dazu verpflichtet, das Face der anderen zu bewahren. Indem man mit jemandem kommuniziert, versucht man das eigene Face, das eigene Ansehen zu sichern und dabei arbeitet man auch an demjenigen des Gesprächspartners, meist um es zu bewahren, aber – selten – auch um es absichtlich zu gefährden. Indirekt aus-

gedruckte Sprechakte dienen dazu, den Kommunikationsinhalt als Mitteilung mit starkem Kontext zu gestalten und ihn in höflicher Ausdrucksweise mitzuteilen.

## High Context und Low Context Kommunikationsstile

### High Context

- Man nimmt an, dass die anderen den Zusammenhang genau kennen.
- Nachrichten und Mitteilungen enthalten Kernpunkte.
- Einzelheiten werden nicht erwartet, da jeder durch ein informelles Informationsnetz detailliert informiert ist.

### Low Context

- Man muss ständig überprüfen, ob der Informationsstand der anderen auf dem richtigen Niveau ist.
- Jede zweckdienliche Information wird nachdrücklich mitgeteilt.
- Eine Fülle von Informationen von detaillierten Einzelheiten wird in jedem Fall zu jeder Entscheidung erwartet. (Hall, E.T./ Hall M.R. 1983)

Besonders wichtige Sprechakte in diesem Kontext sind Bitte und Entschuldigung. Bei diesen beiden Sprechakten sind die Ausdrucksweisen und Strategien in Bezug auf Höflichkeit entscheidend. Spiegeln sich die Höflichkeitsüberlegungen aus der L1 in einer fremdsprachlichen Kommunikation wider? Wie gehen die Lernenden mit Höflichkeit insgesamt um? Gibt es in der Tat Beispiele solcher „High Context“ Ausdrücke in den Schreiben der DaF-Lernenden?

Nach Hall (Hall, E.T./Hall M.R., 1983) beinhaltet der Kontext kulturelle Interpretationsmechanismen, die zum Verständnis einer Botschaft beitragen. Bei den Kulturen, die einen „Starken Kontext“ in der Kommunikation haben, nimmt man an, dass der Empfänger den Zusammenhang genau kennt. Die Informationen werden nicht in kleinsten Einzelheiten mitgeteilt. Der Teil des Unausgesprochenen ist oft so groß, dass es die Kommunikation beeinträchtigen kann, wenn man sich der Interpretationsmechanismen nicht bewusst ist.

Hieraus sind 2 Annahmen abzuleiten: erstens, dass die Höflichkeitsfaktoren wie Face insoweit wichtig sind, dass sie dem Sprecher die L1 Kulturnormen als Rahmen für den Ausdruck der Sprechakte zur Verfügung stellen und zweitens, dass der Kommunikationsstil dem Kommunikationsstil der L1 Kultur entspricht, nämlich Unterschieden wie Starker Kontext, impliziter Stil vs. Schwacher Kontext, expliziter Stil sowie Sachfokus vs. Personenfokus.

## Unterschiede als Chance: Optimierung des Lernens

Wie schon erwähnt, sieht man im indischen DaF-Unterricht oft eine implizite Realisierung der Sprechakte, „Bitte“ und „Entschuldigung“. In der mündlichen Kommunikation kommen dabei viel mehr die Gestik, die Körpersprache und die indirekt ausgedrückte Begründung ins Spiel, die man oft bei einem High Context Kommunikationsstil merkt. Ein konkretes Wort wie „Bitte“ wird kaum bei den L1 Kommunikationen verwendet, obwohl die meisten indischen Sprachen über ein ähnliches Wort verfügen. Die Anwendung des Wortes Bitte gehört in diesen Sprachen meistens zu dem übertrieben gehobenen Sprachcode und es wird daher kaum direkt verwendet. Stattdessen drückt man die Bitte durch andere Redemittel und pragmatische Aspekte aus, die der Empfänger situationsspezifisch entschlüsseln muss. Eine Bitte ohne das Wort Bitte ist also in diesem Sprachraum als ein Ausdruck der Sprechakte absolut gültig. Der Tonfall, die Prosodie und die übersprachlichen Elemente sind hier von großer Bedeutung.

Die Realisierung einer Bitte in der schriftlichen Kommunikation zeigt in Indien oft einen verblühten, indirekten Stil und den High Context. Es ist klar, dass im Fremdsprachenunterricht im Ausgangs Sprachenland – wie hier in Indien – Sprechakte insbesondere bezüglich Faktoren wie Form, Kode, Inhalt und Situation eine andere Gestalt annehmen würden als im Fremdsprachenunterricht im Zielsprachenland. Der Grund für diese Annahme liegt in der soziokulturellen Sicht bei den Erklärungen dieser Faktoren. Dass eine Sprechhandlung über viele Entscheidungen seitens der Beteiligten zustande kommt, die vor allem soziolinguistische und kulturelle Elemente betreffen, ist schon ein wichtiger Punkt beim Verstehen der Komplexität der fremdsprachlichen Kommunikation.

Dass Inder sich nicht einmal bedanken, ist ein häufiger Vorwurf, der aber die verschiedenen Arten und Weisen der nicht verbalisierten oder indirekten Äußerungen der Dankbarkeit im Sprechverhalten der indischen Sprecher völlig außer Acht lässt. Interessant ist das Konzept im indischen Sprachraum, dass der Ausdruck der Dankbarkeit in einem Wort oder in einer Floskel das Gefühl der Dankbarkeit erniedrigt, oder wie Singh et al. (1997) es angeben: „the assumption that ‚verbalizing one’s gratitude is a cheap way of getting out of obligations‘“ (Singh/Lele/Martohardjono, 1997, 256). So stehen dem indischen Sprecher zahlreiche nicht verbalisierte Weisen sowie indirekte Äußerungen zur Verfügung, seine Dankbarkeit auszudrücken aber kein bestimmtes Wort wie *Danke* oder *Bitte*. Dagegen nimmt der indische Sprecher die freizügige Verwendung von *Danke* oder *Bitte* im Englischen oder im Deutschen als eine reine Formalität, die nichts bedeutet, oder als leere Worte ohne die Wärme der ehrlichen Dankbarkeit an.

Eine Entschuldigung ist normalerweise eine Situation, die den Faktor „Face“ bei beiden Kommunikationspartnern gefährden könnte und gehört zu den schwierigsten Situationen vor allem bei einem impliziten Kommunikationsstil. Es ist sogar für Muttersprachler nicht einfach eine Einladung höflich indirekt abzulehnen, denn man will dabei die Möglichkeit einer künftigen Einladung berücksichtigen. Die Einteilung der Kulturen als High Context und Low Context stammt von Hall/Hall, nach der in High Context Kulturen die Menschen engere Beziehungen zu ihren Mitmenschen haben, nach Hofstede heißen diese Kulturen „Kollektiven Kulturen“. Linguistisch betrachtet brauchen diese Menschen indirekte Ausdrücke der Sprechakte, die vieles Unausgesprochene der Interpretation der Empfänger überlassen. In Indien würde man selten eine direkt vorgetragene Bitte oder eine direkt ausgesprochene Entschuldigung hören.

Nun ist die Frage der schriftlichen Kommunikation besonders interessant, weil im Fall meiner Studenten die meiste schriftliche Bürokommunikation auf indischem Englisch stattfindet, das sowohl linguistisch als auch pragmatisch eigene indirekte Sprachmittel entwickelt hat. Wenn die Lernenden eine schriftliche Bitte oder Entschuldigung auf Deutsch formulieren, haben sie meistens die Floskeln der L2, nämlich Englisch, parat. Diese Interferenzen spiegeln sich im Satzbau und in der Auswahl der Ausdrücke wider. Ein typisches Beispiel ist die Begrüßung „Wie geht es?“ die am Anfang jedes Schreibens von den Lernenden angewendet wird. Als formelle und informelle Höflichkeitsfloskel verwenden die Lernenden diese Frage bei jeder Gelegenheit als Einführung und Begrüßung. Mit der sprachlich und grammatisch fehlerhaften Antwort „Ich bin gut.“ wird immer wieder ein Schreiben angefangen. Die beiden Beispiele zeigen die Bedeutung pragmatischer Fehler in fremdsprachlichen Kommunikationen.

## Kulturelle Einbettung der fremdsprachlichen Kommunikation

Hier einige Beispiele für Emails aus dem DaF-Unterricht in Südinien:

1)

Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren Group-Manager.

Sie sind krank. Sie können nicht zur Arbeit kommen.

Schreiben Sie 2 bis 3 Sätze über die folgenden Punkte:

- a) Was fehlt Ihnen?
- b) Wie viele Tage müssen Sie frei nehmen?
- c) Was hat der Arzt/die Ärztin Ihnen gesagt?

Bitte vergessen Sie die Anrede und den Gruß nicht.

Calimbatore den 6.7.2009

Hallo Herr Mahesh,

Ich schreibe über meine Krankheit.  
Ich kann nicht zur Arbeit kommen heute.

Ich habe stark Fieber, Kopfschmerzen  
und Erkältung. Ich habe Husten und Rücken  
Schmerzen.

Ich nehme drei oder vier Tage frei.  
Ich rufe Pradeep leider über mein Krankheits  
Ich hatte Termin mit Arzt am gestern Abend.  
Arzt solltest mir zu Hause bleiben und im  
Bett bleiben, Medikamente nehmen, viel Wasser  
trinken, nicht arbeiten, exercise machen.

Ich mache nun Schluss.

Viele Grüße  
V. Alexander

In dieser Krankmeldung beginnt der Lernende mit der Aussage, „ich schreibe über meine Krankheit“. Eine höfliche Einführung zum Thema spielt eine sehr wichtige Rolle bei der Realisierung der indirekten Bitte. Oft verwendet man eine allgemeine, einführende Aussage, wenn man um etwas bitten möchte. Mit dem ersten Satz wird fast nie die Bitte thematisiert. Der Lernende beginnt hier mit einem bedeutungsleeren, floskelhaften Satz und interessanterweise schließt er ohne sich zu bedanken mit einem ähnlichen Ausdruck „ich mache nun Schluss“, der in diesem Kontext pragmatische fehlerhafte Indirektheit darstellt.

2)

Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren Group-Manager.

Sie sind krank. Sie können nicht zur Arbeit kommen.

Schreiben Sie 2 bis 3 Sätze über die folgenden Punkte:

- Was fehlt Ihnen?
- Wie viele Tage müssen Sie frei nehmen?
- Was hat der Arzt / die Ärztin Ihnen gesagt?

Bitte vergessen Sie die Anrede und den Gruß nicht.

Hallo Mr. Tobias Müller,  
Hallo Mr. Sam Karmali,  
Ich schreibe die E-Mail  
von meinem Haus in Kerala. Ich bin  
krank jetzt. Ich habe Kopfschmerzen  
und Erkältung und meinen Rücken  
tut mir weh. Ich habe eine  
Angst gesehen. Seit letztem Sonntag  
habe ich Kopfschmerzen.  
Also kann ich nicht  
zum Büro kommen. Ich möchte eine  
Woche in meinem Haus bleiben. Ich  
habe ... Deshalb möchte ich

Der nächste Lernende beginnt die Email mit dem Satz „ich schreibe die Email von meinem Haus in Kerala.“ und kommt erst dann zu Krankheit und Abwesenheit. Ein eigentlich logischer Anfang, denn die Tatsache, dass er in seiner Heimatstadt ist, erklärt die darauf folgende Nachricht seiner Krankheit. Die Anfangssätze leisten in diesen Beispielen eine pragmalinguistische Funktion, indem sie den Leser auf den Inhalt der Bitte vorbereiten. Diese Diskursstrategie weist Züge eines eher impliziten Kommunikationsstils auf.

3)

Bitte vergessen Sie die Anrede und den Gruß nicht.

Lieber Herr Venkatesan,  
Heute kann ich leider nicht ins Büro kommen,  
weil ich krank bin. Ich habe hohes Fieber  
und Erkältung auch. Mein Kopf tut mir weh.  
Deshalb habe Kopfschmerzen auch. Mein  
Fuße ta ich habe keine Energie.  
Deshalb möchte ich drei Tage frei  
nehmen. Wir haben viel Arbeit ins Büro.  
Wir haben Besprechung auch. Aber was  
mache ich! Ich bin sehr müde. Das habe ich  
meine Projektleiterin schön gesagt.  
Ich bin zum Arzt gegangen. Er hat  
gesagt, dass ich drei Tage ins Bett bleiben

Das dritte Beispiel formuliert die Entschuldigung als eine indirekte Bitte, die an die Gefühls-ebene appelliert, wobei die Lernende ihrer Krankheit für die nun unfertige Arbeit die Schuld gibt. Im Hinblick auf die Machtdistanz zu dem Gruppenleiter hält die Lernende es für wichtig, dass sie sich selbst schon im Voraus als Opfer darstellt, anstatt die Abwesenheit als logische Folge ihres kranken Zustands darzustellen oder sogar als ihr Recht in Anspruch zu nehmen.

Bei keiner Krankmeldung wurde mit deutschen Floskeln um eine Erlaubnis gebeten bzw. zwei bis drei Tage Fehlen entschuldigt. Satzanfänge wie „Können Sie bitte...“ oder Wörter wie „leider“ gehören zwar zum deutschen Repertoire der Lernenden, aber sie wurden nicht verwendet. Stattdessen haben die Lernenden den ihnen vertrauten indirekten Kommunikationsstil eingesetzt.

4)

Sie bekommen eine E-Mail von Ihrem deutschen Kollegen Thomas. Er möchte im Sommer nach Indien kommen und Sie besuchen. Er möchte auch einige Informationen von Ihnen. Antworten Sie Thomas. Hier finden Sie vier Punkte. Wählen Sie drei Punkte aus und schreiben Sie mindestens zwei Sätze zu jedem Punkt.

- Wann haben Sie Zeit?
- Wetter in Indien und passende Kleidung?
- Übernachtung im Hotel oder bei Ihnen?
- Interessante Orte und Sehenswürdigkeiten in Indien?

Hallo Thomas,  
Wie geht es dir? Mir geht es gut.  
Wie ist die Wetter in Deutschland?  
Ich habe viel Arbeit aber ich bin  
frei im Sommer. Ja! Kennst du? Wie du  
im Sommer nach Indien kommen möchtest.  
Ich habe viel Freizeit im Sommer.  
Wir machen / Stadtrundfahrt / Stadtkunnen und  
Stadtrunde Abends. Am Wochenende  
machen wir eine Reise. Ich möchte in  
meine Hause zusammen bleiben.  
Abends spielen wir Karten.  
Wir besuchen viele Plätze in Indien.  
Taj Mahal ist die größten Gebäude. Wir  
besichtigen viele Museen und nette Leute  
kennen lernen.

Bei einer Aufgabe mussten die Lernenden einem deutschen Kollegen, der im Sommer Indien besucht, eine Mail schreiben. In unserem Beispiel ist es schwer, den pragmatischen Fehler einfach als Ausdrucksfehler zu bezeichnen, denn die Mail beginnt mit einer höflichen Frage über das Wetter, und der Lernende geht davon aus, dass eine direkte negative Antwort bezüglich des vorgesehenen Besuchs des deutschen Freundes unhöflich sein wird. Er versucht daher sein Problem, nämlich den Arbeitsstress im Sommer, zu erwähnen, verhüllt es aber sofort in eine schwache Äußerung der Freude über den Besuch.

5)

Sie fahren nach Stuttgart. Sie möchten einen Freund/ eine Freundin besuchen. Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren Freund/ Ihre Freundin in Stuttgart.

- Wann kommen Sie nach Stuttgart?
- Wie lange sind Sie in Stuttgart?
- Was möchten Sie in Stuttgart machen? (Kino, Museum, einkaufen, Café, Fußballspiel besuchen, usw.)

Hallo Angelina,

Wie gehts? Wie findest du deine Arbeit? Hast du viele Stress? <sup>Musst du</sup> noch arbeiten? Hast du Zeit für die Familie? Wie gehts eure Kindern und Herr?

Ich habe Freizeit für eine Woche vom 15. Februar bis 16. März. Ich möchte ~~Geschichten~~ Sie nach Stuttgart.

Eine umgekehrte Situation gibt es in dem nächsten Beispiel. Hier möchte der Lernende Stuttgart besuchen. Einer sehr langen Einführung folgt die Erklärung des Plans, Stuttgart zu besuchen und den Freund zu treffen. Statt in Form einer expliziten Bitte bringt der Lernende seine Wünsche als Fragen zum Ausdruck. Er äußert den Wunsch mit den Kindern des Freundes zu spielen und die Eltern zu besuchen. Im indischen Kontext sind dies ganz normalen Szenarien, in denen ein besuchender Freund auch die Eltern besucht. Als solches handelt es sich hier um ein Beispiel von interkulturellen Unterschieden, die im Unterricht thematisiert werden können.

6)

Von Ihrem Freund Hans bekommen Sie eine Einladung. Sie können aber leider nicht mitmachen. Schreiben Sie ihm eine E-Mail mit 2-3 Sätzen zu jedem Punkt!

**Einladung!**  
Der Sommer ist endlich da!  
Wir machen einen Ausflug  
Am 25. Juni, um 8.00 Uhr!  
Viel Spaß und Sonne!!!  
Wer möchte mitmachen?  
krause\_hans@münchenerbierkrug.com

- keine Zeit – Dienstreise.
- nach Paris fliegen – Kunden treffen
- zurückkommen – anrufen
- Freund zum Kaffee einladen

Lieber Hans,

Wie geht es dir? Ich habe gestern Abend deine E-Mail gesehen. Danke schön für die Einladung. Aber ich kann leider nicht mitmachen. Ich mag den Ausflug, aber ich habe keine Zeit. Du weißt, dass jetzt ich arbeite als Senior Software Ingenieur bei Bosch und da habe ich zusätzlich Treffen mit den Kunden machen und gestern Morgen ~~hat~~ hat geschicken mein Chef mir eine E-Mail geschicken. Die E-Mail hat die Informationen.

Um eine Einladung abzulehnen, braucht man einen guten Grund. In einem sachlichen Kommunikationsstil scheint die Beschreibung des Arbeitsstresses und die Erwähnung des Chefs unnötig, bei einem personenorientierten, impliziten Kommunikationsstil liefert dagegen die Erwähnung der Mail des Chefs die nötige Validität zu der Ablehnung.

7)

Wer möchte mitmachen?  
krause\_hans@münchenerbierkrug.com

Lieber Hans,

Wie geht es dir? Wie ist deine neue Arbeit? Wie lange hast du Urlaub im Sommer? Ich habe eine neue Abteilung in RBE. Das ist ein gutes position aber ich habe sehr viel Stress. Ich habe am Wochenende auch gearbeitet. Ich habe selten Zeit für meine Frau und Kinder.

Danke für die Einladung aber ich kann nicht.

Eine solche Funktion hat auch die Begründung in dieser Mail, in der der Lernende erklärt, dass er kaum Zeit für seine Familie hat.

Im Unterschied zu einem expliziten Stil findet man hier eher bescheidene, vom Ich abweichende Ausdrücke der Sprechakte, die die linguistisch explizit formulierten Floskeln der Deutschen ersetzen und die Kommunikationsabsicht im Rahmen der L1 Sprachnormen in Worte fassen.

### Fazit

Es ist sinnvoll, die eben besprochenen Unterschiede in der Realisation der Sprechintention nicht als sprachenspezifische all zu feste Merkmale zu betrachten, sondern sie nur als beobachtete allgemeine Präferenzen zu verstehen. Indirekte Ausdrücke und implizite Inhalte sind schließlich universale Strategien, die in unterschiedlichen Maßen zu verschiedenen Zwecken in vielen mehrsprachigen Sprechsituationen verwendet werden. Betont sei aber nochmals die Himesche Vorstellung von Sprachverwendung, denn die soziale Verankerung des Sprachgebrauchs bestimmt, ob eine spezifische Kommunikationsstrategie für den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft bei der Wahl einer Äußerung in Frage kommt. Auf der Ebene des fremdsprachlichen Sprachgebrauchs wird erst ersichtlich, wie die Konventionen und Normen das Sprechverhalten in wirklichen Situationen beeinflussen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der indische Lernende von dem deutschen oder von dem englischen Sprecher insofern, als er seine Explizitheit anders formuliert und sie anders interpretiert.

Im DaF-Unterricht sollten mehr Lerneraktivitäten geplant werden, die bei den Lernenden das Bewusstsein für die Wirkung eigenen Kommunikationsverhaltens fördern. Nützlich sind Aktivitäten wie Tagebuch führen, bei denen der Lernende über seinen Sprachgebrauch kritisch nachdenkt und Notizen macht. Wichtig ist die Vermittlung von metasprachlichen Kommunikationsstrategien mit Elementen des interkulturellen Kommunikationstrainings. Auch Rollen-

spiele mit solchen Inhalten, die die pragmatischen Aspekte des Sprachgebrauchs beinhalten, können dazu dienen, den Lernenden die pragmatischen Unterschiede bewusst zu machen.

## Literatur

- Goffman, Erving (1967): *Interaction Rituals: Essays on Face to Face Behaviour*, Anchor Books, New York.
- Hall, E.T./ Hall M.R. (1983): *Hidden Differences. Studies in international communication. How to communicate with the Germans*, Stern, Gruner and Jahr AG, Hamburg
- Hofstede, Geert. (1993): *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen-Organisationen-Management*. Gabler, Wiesbaden.
- House, Juliane (2000): *Interaktion und Fremdsprachenunterricht*, In: Bausch/Christ/Königs/Krumm (Hrsg): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Gunter Narr, Tübingen, S. 111-118.
- Hymes, Dell (1970): *The Ethnography of Speaking*, In: Fishman, Joshua (Hrsg) *Readings in Sociology of Language*, Mouton & Co. The Hague, S. 99-138.
- Sen, Amartya (2005): *The Argumentative Indian*, Penguin Books, England, S.12.
- Singh, Rajendra/Lele, Jayant/Martohardjono, G. (1997): *Communication in a Multilingual Society: Some Missed Opportunities* In: Singh, Rajendra (Hrsg) *Grammar, Language and Society*, Sage, New Delhi, S. 247-267.

Petra Balsliemke  
(Bergische Universität Wuppertal)

## Schulsprache und Schülersprache: zwei verschiedene Welten?

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Sprachgebrauch jugendlicher SchülerInnen. Dabei werden auch die Bedingungen der öffentlichen Institution Schule erläutert, da der Raum „Schule“ im Bereich der Weitergabe von Wissen, Kultur und Konventionen einen gesellschaftlichen Auftrag erfüllt. Datenbasis ist eine stichprobenartige Umfrage zu jugendsprachlichen Ausdrücken bei SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse, auch Beobachtungen zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind eingeschlossen.

### 1. Schülersprache

SchülerInnen sprechen in ihrer Freizeit, mit Freunden, in der Peer-Group anders als in der Schule. In der Freizeit benutzen sie „ihre“ Sprache, weniger Standard- oder Hochsprache, obwohl Schulthemen eine reichhaltige Ressource für die Gespräche unter Jugendlichen sind: „Schüler- wie Jugendsprachen sind in besonderer Weise Gruppensprachen, die zwar situativ außerhalb der Domäne Schule stattfinden können, inhaltlich wie funktional aber vielfältig auf den Erfahrungsraum Schule und die soziale Identität der Schülerrolle bezogen sind.“<sup>1</sup> In verschiedenen „Nischen“ innerhalb des Schulvormittags sind jugendsprachliche und umgangssprachliche Elemente im Sprachgebrauch Jugendlicher wahrzunehmen: in den Pausen, in Gruppen- bzw. Partnerarbeitsphasen, während kurzer Nebenkommunikation während des Unterrichtes, es sind also Gespräche auf der „Hinterbühne“<sup>2</sup>, die sich der direkten Aufsicht durch Lehrkräfte entziehen.

Dies belegen folgende Beispiele, die sowohl aus mündlichen als auch schriftlichen Äußerungen von Jugendlichen im Alter von 15-18 Jahren stammen:

- a) „In Deutschland gibt es viele Schulen. Manche davon sind relativ asozial, manche sind genau das Gegenteil und zwar gut erzogene und gut gelehrte Schüler. [...] Er bezeichnete den 'Guten' als 'verwöhntes, egoistisches Bonzenkind'.“ (aus einem *Schüleraufsatz, 10.Jg.*)
- b) „Samstags um 18 Uhr trafen sich die fünf Freunde bei einem zuhause rauchten Wasserpfeife, tranken Alkohol ...“ (aus einem *Schüleraufsatz, 10.Jg.*)
- c) „Meiner Mutter war klar, dass Frau Meyer sicherlich auch noch etwas im Ärmel hatte um sich zu rächen.“ (aus einem *Schüleraufsatz, 10.Jg.*)
- d) „Denn dann war die Zeit gekommen, um richtig die Sau rauszulassen.“ (aus einem *Schüleraufsatz, 10.Jg.*)
- e) „[...] und schon wieder hört er von seinem Zimmer aus, dass der Freund betrunken rumschreit.“ (aus einem *Schüleraufsatz, 10.Jg.*)
- f) „Das ist voll ohne Sinn.“ (aus: Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat, 2009)
- g) „Du Missgeburt.“ (eine Schülerin zu einem Schüler während eines Raumwechsels)
- h) „Das ist schwul.“ (Äußerung eines Schülers vor Unterrichtsbeginn)
- i) „Die ist voll das Opfer.“ (Äußerung eines Schülers vor Unterrichtsbeginn)
- j) „Du redest Kacke, du Penner.“ (aus: Neuland/Balsliemke/Baradanadosadat, i.E.)

<sup>1</sup> Neuland/Balsliemke/Baradaranossadat 2009: 396.

<sup>2</sup> Zinnecker 1978: 31 f.

Es ist festzustellen, dass SchülerInnen substandardsprachliche oder umgangssprachliche sowie jugendsprachliche Ausdrücke verwenden und auch in die Benutzung von Fäkalsprache ableiten. Die Äußerungssituationen sind meist emotional aufgeladene Situationen, wie z.B. Unlust, das Gefühl ungerechter Behandlung durch Mitlernende oder seitens der Lehrkräfte, Antipathie gegenüber Lehrkräften oder MitschülerInnen, vor und nach Klassenarbeiten. Folgende Erscheinungsformen der Beispiele können als jugendsprachlich gelten (nach Neuland, 2007): Bedeutungserweiterung („*asozial*“, „*schwul*“, „*Opfer*“, „*Missgeburt*“), Wortbildung („*Bonzenkind*“), Intensivierung („*voll*“). Das auftretende Mittel der Bedeutungserweiterung kann mit einer Umdeutung eines Lexems durch die jugendlichen Sprecher gleichgesetzt werden. So kann z.B. das Lexem „Opfer“ in einer Unterhaltung in der Peer-Group als Bezeichnung einer Person dienen, welche die Sprecher als Außenseiter ansehen. Die lexikalisierte Bedeutung von „Opfer“ existiert für die Jugendlichen in anderen Ko- bzw. Kontexten parallel, wenn es beispielsweise um religiöse Opfergaben für eine Gottheit geht sowie in der Redewendung „ein Opfer für jmdn. bringen“ *zugunsten eines anderen Menschen auf etwas (Wertvolles) verzichten*.<sup>3</sup> Die Erscheinung der Bedeutungserweiterung zeigt an, dass SchülerInnen auf der einen Seite die Gesprächsregeln der Institution Schule verinnerlicht haben, dass sie aber auf der anderen Seite Erwachsene an ausgewählten Gesprächsthemen nicht teilhaben lassen (möchten).

Das Lexem „voll“ fungiert in Jugendsprachen als Adverb zur Steigerung eines Adjektivs oder – seltener – eines Nomens: „*Ich finde ihn voll gut*“, „*Das ist voll peinlich*.“<sup>4</sup> „*Das ist voll der Typ*.“

Aus den oben genannten Beispielen sind im Duden<sup>5</sup> die folgenden Lexeme bzw. Redewendungen als „umgangssprachlich“ markiert, so dass sie ein sprachliches Allgemeingut darstellen: „*etwas im Ärmel haben*“ (Redewendung), „*rumschreien*“ (Verkürzung), „*bei einem zu Hause*“. Als derb gelten die Redewendungen „*die Sau rauslassen*“, „*Kacke sein*“.

## 2. Schulsprache

„Schulen und Hochschulen sind öffentliche Institutionen mit einem gesellschaftlichen Auftrag.“<sup>6</sup> Ein Teil des gesellschaftlichen Auftrages beruht darauf, die Kinder und Jugendlichen auf das Leben als Erwachsene vorzubereiten und dies bedeutet nicht zuletzt die vollständige Integration in die Sprachgemeinschaft, indem die Lernenden befähigt werden, sich in den verschiedensten Situationen des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs angemessen zu äußern, auch unter Beachtung gesellschaftlicher Hierarchien. Ein Gespräch in der Gruppenarbeit wird anders verlaufen als ein Beratungsgespräch mit einer Lehrperson oder ein Disziplinargespräch mit dem Direktor. Die Öffentlichkeit hat ein Interesse daran, dass die in ihrer Gemeinschaft gesprochene Sprache fortgeführt wird.<sup>7</sup> Die Reglementierung von sprachnormativen Verletzungen wird sowohl von Schüler- als auch von Elternseite akzeptiert und mitunter sogar erwartet. (Für das Lehrpersonal gilt dieser Grundsatz in gleichem Maße.)

Diese Ordnungsmaßnahmen zur Regelung des Schulbetriebs sind einerseits unerlässlich, führen aber andererseits auch zu einer Trennung von personaler und sozialer Identität bei den Jugendlichen. Sie „spielen“ ihre Schülerrolle mehr oder wenig angepasst, um gute Benotun-

<sup>3</sup> Vgl. Wahrig 2008: 758.

<sup>4</sup> Vgl. Wahrig 2008: 1108.

<sup>5</sup> Drosowski (1992).

<sup>6</sup> Becker-Mrotzek 2001: 1507.

<sup>7</sup> So sind öffentlich geäußerte Befürchtungen vom Verfall der deutschen Sprache leicht zu erklären.

gen zu erhalten. Bezogen auf kommunikatives Verhalten in Unterrichtssituationen bedeutet dies, dass sprachliche Kreativität zugunsten einer allgemeinen Sprachnorm mitunter unterbunden wird.

In den Zusammenhängen von schulischen Situationen würden alle Äußerungen von einer Lehrkraft moniert werden, da die Schule als öffentliche Institution mit einem gesellschaftlichen Auftrag zugleich eine spracherzieherische Funktion besitzt, die in allen Fächern umgesetzt wird.

Unstrittig ist, dass Fehler im Rahmen von Unterricht korrigiert werden sollen. Aber wichtig ist auch, dass nicht alles als Fehler angesehen wird, nur weil es „anders“ ist. Dies ist umso wichtiger, wenn es um sprachheterogene Lerngruppen geht, in denen Lernende aus einsprachigen, zweisprachigen und mehrsprachigen Sprechkontexten zusammentreffen. Einige Beobachtungen aus dem Schulalltag sollen den Ist-Zustand exemplarisch beschreiben.

## 3. Beobachtungen der Sprachkompetenz im Schulalltag

Insgesamt lässt sich bei einer Vielzahl der SchülerInnen unabhängig von ihrer sprachlichen Herkunft erkennen, dass die Fähigkeiten in den Bereichen der ‚cognitive academic language proficiency (CALP)<sup>8</sup>‘ weder in mündlichen Diskursen noch im Schriftlichen hinreichend ausgeprägt sind: Die SchülerInnen verbleiben vermehrt auf einer Sprachhandlungsebene, mit dem Hauptziel verstanden zu werden, wie es den ‚basic interpersonal communicative skills (BICS)‘ entspricht. Eine Erklärung können kommunikative Gewohnheiten sein: Die besonders von Jugendlichen stark frequentierte Kommunikation über elektronische Medien weist wegen der Nutzungsmodalitäten eine Affinität zur Mündlichkeit auf.

Bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist zusätzlich zu einer vermehrten Orientierung an den BICS bisweilen eine „Ausdrucksnot“<sup>9</sup> festzustellen, insbesondere dann, wenn sie sich im Rahmen einer Interpretation oder des kreativen Schreibens über Gefühle äußern sollen. Gefühle sind eng mit der Muttersprache verbunden, fremdsprachliche Äquivalente mitunter schwierig zu finden.

Im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen auf weiterführenden Schulen wird (bislang, meistens) wenig Rücksicht auf die Muttersprache und die mit ihr verbundenen Empfindungen genommen. An dem folgenden kurzen Auszug aus einem Aufsatz einer türkischen Gymnasiastin der 10. Klasse soll die „Ausdrucksnot“ verdeutlicht werden:

*„Er hatte nur noch ein Bild von seinen Eltern, denn nach dem Umzug kümmerte sich keiner mehr um die ganzen Fotoalben. Manchmal liegt Martin stundenlang in seinem Bett und starrt das Foto seiner Eltern an. Was mag er wohl denken? Doch leider kümmert sich keiner um ihn, er trauert sehr oft, und denkt sich, warum er nicht auch im [verunglückten] Auto war und wünscht sich bei seinen Eltern sein zu dürfen.“*

Die Schülerin hat insgesamt für den Aufsatz einen guten Plot entworfen, aber die sprachliche Umsetzung entspricht nicht der Qualität der Idee. An folgenden Stellen ist die „Ausdrucksnot“ zu erkennen: Der Handlungsgang bricht an drei Stellen ab, da in der Art von Einschüben von dem Umzug des Jungen, vom Tod der Eltern und vom Verlust der Fotoalben erzählt wird. Die Frage „Was mag er wohl denken?“ hat einen Wechsel der Erzählperspektive hin zu einem auktorialen Erzähler zur Folge. Diese Perspektive wird im Folgesatz wieder verlassen. Es lässt sich ein innerer Zwiespalt der Schülerin vermuten, in der Nicht-Muttersprache und in der

<sup>8</sup> Cummins 1979: 121-129

<sup>9</sup> Vgl. Röhner 2008

Standardsprache über Emotionen zu schreiben. Dafür kann es zwei Ursachen geben: Ein deutschsprachig gleichwertiger Ausdruck für ihre Vorstellung dieser Emotionen konnte nicht gefunden werden und die im Raum „Schule“ unterdrückte personale Identität hemmt Wortfindungsprozesse.

#### 4. Sprachförderung

Zur Anhebung der Niveaustufe – nicht nur, aber auch – für SchülerInnen mit Migrationskontext bedarf es in allen Jahrgangsstufen einer Sprachförderung im regulären Deutschunterricht. Diese Förderung sollte folgende Themenbereiche einschließen:

1. Integration von Mehrsprachigkeit durch Sprachvergleiche, Lesen verschiedensprachlicher Texte sowie der Texte von Exil-/Migrationsliteraten;
2. Vermehrtes Reflektieren über Sprache (z.B. Wortbildung, Phraseologie, Konnotationen);
3. Einsatz von Sprachspielen im weiteren Sinn zur verbesserten Einsicht in Sprachprozesse und zur Vermittlung einer positiven Einstellung beim Verwenden des Deutschen, z.B. Bricolage, Slam-Poetry;
4. Förderung von Sprachidentität.

Die mehrsprachige Zusammensetzung der Lerngruppe soll als Bereicherung angesehen werden: Sprachvergleiche sollten in den Unterrichtsverlauf eingebaut werden. Dies können einfache Formen der Begrüßung und Verabschiedung sein sowie typische Redewendungen für Situationen, Personen und ihr Verhalten. Diese sprachliche „Brücke“ fördert das sprachliche und kulturelle Miteinander und zugleich erweitert sie bei den muttersprachlichen SchülerInnen, die nicht selten einsprachig aufgewachsen sind, das Fremdsprachenrepertoire und die Vernetzung zu anderen Sprachen.

Nicht zuletzt ist damit auch ein Schritt zur Sprachreflexion vollzogen, weil der Blick auf das Deutsche als Muttersprache distanzierter wird. Darauf aufbauend sollte die Regelkompetenz beispielsweise durch Themen zur Wortbildung, Syntax, Sprachkritik, Jugendsprache, Phraseologismen erweitert werden.

Dass die Regelkompetenz bei SchülerInnen steigerungsfähig ist, zeigt eine Umfrage unter SchülerInnen einer 10. Gymnasialklasse im Alter von 15-18 Jahren.

#### 5. Auswertung einer Umfrage in einer 10. Klasse zur Sprachreflexion

In einer Stichprobe wurden neun Schülerinnen und vierzehn Schüler im Alter zwischen 15 und 18 Jahren zu den nachfolgenden Ausdrücken befragt: *chillen*, *absicken*, *hadi tshüss*, *Spunk*, *Es gibt viel zu tun*, *warten wir's ab*, *Opferkind*, *Berlin sein*. Diese Lexeme wurden nach unterschiedlichen Kriterien aus der Kinder- und Jugendliteratur (*Spunk*), aus der linguistischen Fachliteratur<sup>10</sup> (*hadi tshüss*), aus analogen oder digitalen Wortsammlungen bzw. Nachschlagewerken entnommen (*chillen*<sup>11</sup>, *absicken*<sup>12</sup>, *Opferkind*<sup>13</sup>, *Berlin sein*<sup>14</sup>, *Es gibt viel zu tun*, *warten wir's ab*.<sup>15</sup>)

Der Fragebogen enthält ein Item zur Entstehung der Ausdrücke, bei dem die SchülerInnen ankreuzen sollten, wie der Ausdruck ihrer Meinung nach entstanden sei. Etwa der Hälfte der Befragten bearbeitete dieses Item gar nicht (vgl. Abb. 1) oder gab, grammatisch betrachtet, eine falsche Antwort, oder die Befragten entschieden sich für „Ich weiß nicht...“, selbst wenn einigen Probanden ein Lexem bekannt war, wie z.B. bei *Berlin sein*: Drei Schülern ist *Berlin sein* wahrscheinlich wegen der Hobbysportart Fußball bekannt, da die Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Berlin stattfand und das mit Berlin verbundene Lebensgefühl meint, also „*in sein*, *gut drauf sein*, *angesagt sein*“. Obwohl ein Item nicht-idiomatisch oder teildiomatisch ist, äußern sich ein Drittel nicht zur Bedeutung und ebenso nicht zur Entstehung.

Dass das Item über die Entstehung der Ausdrücke so wenig bearbeitet wurde, deutet ich als Hinweis auf die Ungeübtheit, sich auf der lexikalischen Ebene mit einem Wort auseinanderzusetzen, aber ebenso als Unwissen bzw. „anders abgespeichertes“ Wissen, das durch vermehrte Sprachreflexion verändert bzw. stärker in Richtung Regelbewusstsein aktiviert werden könnte.

Zu *chillen*, *hadi tshüss* und *Opferkind* nennen SchülerInnen durchweg detaillierte Wertungen. Das Verb „*chillen*“ ist bei elf Jugendlichen „angesagt“ und neun finden es „wichtig“. Für 40% der Befragten ist das Verb *chillen* „nicht witzig“, „nicht originell“ und „nicht interessant“. Hieraus ergibt sich die Vermutung, dass der Nutzen dieses Lexems vorrangig ist. Darauf lassen ebenso die freien Formulierungen zur Verwendung dieses Ausdrucks schließen, da die SchülerInnen unter *chillen* verstehen „mit Freunden entspannt abhängen“ und „sich mit Freunden zum Chillen verabreden“. Die Erwähnung der Freunde zeigt die Wichtigkeit von Sprachverwendung und Umfeld: Jugendliche verabreden sich demzufolge nicht mit den Eltern zum Chillen.

Das Item „Opferkind“ ist vorrangig mit dem Wortstamm Opfer gleichgesetzt worden, wobei acht SchülerInnen das Kompositum als „Wortzusammensetzung“ erkannt haben. Vier Befragte halten es für ein Phantasiewort und drei haben „Ich weiß nicht...“ angegeben. Siebzehn Personen der Schülergruppe geben an, „Opferkind“ zu kennen, aber 9 – darunter 6 Mädchen – erklären, das Lexem nicht zu benutzen.

Die Formel *hadi tshüss* haben zuerst Neuland/Schubert/Steffin (2007) untersucht. Die Konstituente *hadi* stammt aus dem Türkischen und heißt soviel wie „los!“, „also“<sup>16</sup>, das in Verbindung mit dem Deutschen *tshüss* eine Verstärkung bildet. Über dieses Item sagen 15 Befragte, dass es ihnen bekannt sei und zwei türkische Mädchen geben an, diese Formel oft bzw. sehr oft zu verwenden. Zwei deutsche Jungen und ein Junge mit albanischem Migrationshintergrund benutzen diese Wendung manchmal. Die Bewertungen zu *hadi tshüss* sind stark gestreut: fünf Jungen empfinden den Ausdruck als „nervig“, aber sechs Befragte geben auch „interessant“, „witzig“ und „originell“ an. Diese Streuung lässt Rückschlüsse über die jeweiligen Freundeskreise zu. Ist die Freundschaftsgruppe eine Mischung aus z.B. türkischen und deutschen SchülerInnen, ist die Formel positiv besetzt und auch deutsche Jugendliche verwenden sie zum Abschied. Nur zwei Schülerinnen ist „absicken“ bekannt, von denen nur ein Mädchen eine adäquate Bedeutung nennt: „vom Weg abkommen, zu viel getrunken haben“. Das Lexem *Spunk* ist allen SchülerInnen völlig unbekannt. Es ist das Phantasiewort aus Astrid Lindgrens Roman „Pippi Langstrumpf“.

<sup>10</sup> Neuland/ Schubert/ Steffin 2007: 117 ff.

<sup>11</sup> Ehmann 2005: 38,

<sup>12</sup> szenewiki.

<sup>13</sup> szenewiki.

<sup>14</sup> szwenewiki.

<sup>15</sup> Hau 1982: 25.

<sup>16</sup> Neuland/ Schubert/ Steffin 2007: 123.



## 6. Fazit

Die etwa vor 20 Jahren statuierte kognitive Wende sollte (weiterhin) in Taten überführt werden, so dass die Ziele des regulären Deutschunterrichts im Bereich Reflexion über Sprache erreicht werden. Ziel muss es sein, einen Erfahrungsraum für interkommunikatives Handeln zur Verfügung zu stellen, um so die Sprachbewusstheit zu steigern, die selbstreflexive Sprachkompetenz zu stärken, insbesondere bei unterschiedlichen Identitäten, so dass das Splitting von personaler und sozialer Identität in der Schule verringert werden kann. Somit soll Sprachidentität mit dem Deutschen im gesellschaftlichen Auftrag an Schulen für alle Lernenden auf zwei Bedeutungsebenen stattfinden. Einmal als Identität der Sprache(n), indem sich durch ein höheres Regelbewusstsein das Sprachprofil – mitunter kontrastiv – schärft, und als Identität durch Sprache, so dass Sprache wie eine Membran wirkt, durch die ein Teil der Kultur mit der Sprache aufgenommen bzw. an sie abgegeben wird. Nur so können m.E. nach die Welten wieder zusammengeführt werden, nicht nur, aber auch bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2001): Gespräche in Ämtern und Behörden. In: Brinker/Antos/Heinemann/Sager (Hrsg.): HSK: Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Bd. Berlin, New York. S.1505-1525.
- Belke, G. (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler.
- Cummins, J. (1978): Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language-groups, in: The Canadian Modern Language Review, vol. 34/ 3. S. 395-416.
- Drosdowski, G. (1992): Duden – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten/Wörterbuch der deutschen Idiomatik. (Duden Bd. 11). Mannheim.
- Duden (online): [www.szenesprachenwiki.de](http://www.szenesprachenwiki.de)
- Neuland, E. (2007): Mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell: Zur Heterogenität und Typizität von Jugendsprachen. In: Neuland (Hrsg.): Jugendsprachen: mehrsprachig, kontrastiv, interkulturell. Frankfurt a. M. S. 11-29.
- Neuland E./Balsliemke P./Baradaranossadat, A. (i.E.): Schülersprache, Schulsprache, Unterrichtssprache. In: Becker-Mrotzek (2009) Mündliche Kommunikation u. Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler. S.392-407.
- Röhner, Ch. (2008) (Hrsg.): Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler aus Migrationskontext: Sekundarstufe I: [www.fbg.uni-wuppertal.de/info\\_fbg/drittmittelforschung/abgeschlossen](http://www.fbg.uni-wuppertal.de/info_fbg/drittmittelforschung/abgeschlossen)
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek. S. 29-121.

Khrystyna Dyakiv  
(Lwiw, Ukraine)

## Die Ermahnung und ihre Realisierungsmittel im Deutschen

Der Beitrag setzt sich mit dem Problem der Ermahnung und ihrer Realisierungsmittel auseinander. Die Analyse verortet sich im Bereich der Pragmalinguistik. Es wird der Versuch unternommen, das Spektrum an Ausdrucksmitteln festzustellen, das Sprecher in der Regel zum Ausdruck von Ermahnungen verwenden. Es handelt sich dabei um spezifische Mittel, durch die der Sprecher seine Einstellung zum Adressaten zeigt, seine Position und Ermächtigung unterstreicht.

Im vorliegenden Beitrag will ich auf folgende Aspekte und Fragen eingehen:

- I. Definition und Hauptmerkmale der Ermahnung.
- II. Realisierungsmittel der Ermahnung anhand einer Umfrage
- III. Realisierungsmittel der Ermahnung in den Werken von F. Dürrenmatt.

**I.** Der Untersuchung wurde die folgende Arbeitsdefinition für ‚Ermahnung‘ zugrundegelegt: Die Ermahnung als Akt sprachlicher Kommunikation wird als verbales ermahnendes Verhalten betrachtet, in dem der Sprecher dringende Aufforderungen mit dem Zweck äußert, positiv (seiner Meinung nach) auf das Verhalten des Adressaten einzuwirken oder ihn zu positiven Handlungen zu bewegen, wodurch der Sprecher seine Einstellung zum Adressaten zeigt. Unter Ermahnung verstehen wir vorwiegend verbales Verhalten. Das Ziel der Ermahnung ist der positive Einfluss auf das Verhalten bzw. auf die Handlungen des Adressaten. Zu den Hauptmerkmalen der Ermahnung gehören Aufforderungscharakter, Dringlichkeit, positive Einstellung des Senders zum Empfänger, Wunsch des Empfängers den Sender zu einer Handlung zu bewegen. Anhand der Definitionen aus verschiedenen Bedeutungswörterbüchern [1-10] lassen sich folgende Bedeutungen der Ermahnung nach ihrer Frequenz bestimmen:

- eindringlich an eine Pflicht erinnern;
- eindringlich an ein bestimmtes (richtiges) Verhalten erinnern;
- auffordern etwas zu tun, einzuhalten.

Als Beleg dafür, dass die Ermahnung nicht eindeutig ist, dient die Definition aus dem Wörterbuch von Campe (9; 990), in der die extremen Schattierungen von Ermahnung gezeigt werden:

„Ermahnen – durch Gründe zur Ausübung einer Pflicht zu bewegen suchen, ein *Mittelwort zwischen bitten und befehlen*.“ (Hervorhebung der Autorin)

**II.** Um festzustellen, wie die Sprecher selbst Ermahnungen identifizieren und verwenden, haben wir ein assoziatives Experiment unter 120 deutschen Germanistikstudenten an der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen durchgeführt. Das Alter der Respondenten lag zwischen 20 und 30 Jahren. Die Befragten sind Muttersprachler. In der Umfrage wurde den Respondenten folgende Situation vorgelegt, auf die sie reagieren sollten:

*Sie sind im Kino, und die Zuschauer hinter Ihnen sprechen pausenlos. Das stört Sie. Was sagen Sie meistens in dieser Situation?*



Folgende Ergebnisse wurden erzielt:

**1. Indirekte Bitten** (33%) in Form von rhetorischen Fragen mit dem Modalverb *können* im Konjunktiv (22%) oder im Indikativ Präsens (11%) und mit der Höflichkeitsform *bitte* (26%), wobei die Anredeformen *Sie* (24%) und *ihr* (9%) vorkommen:

*Könnten Sie das Gespräch eventuell nach dem Film fortsetzen?*  
*Könnten Sie bitte leiser sein/leiser sprechen/leise sein?*  
*Könnten Sie leiser reden, bitte? Könnten Sie bitte ruhig sein?*  
*Könnst ihr bitte aufhören zu reden?*  
*Können Sie bitte ruhig sein?*  
*Können Sie bitte leise sein?*

Die folgende Frage – ohne Modalverb realisiert – unterstreicht die Nachdrücklichkeit der Ermahnung:

*Würdet ihr bitte ein bisschen ruhiger sein?*

Bei den folgenden – rhetorischen – Fragen sind auch Adverbien enthalten, – *vielleicht*, *ein bisschen*, *etwas* und *ein wenig* –, die die Ermahnung abschwächen:

*Könnten Sie vielleicht ein bisschen leiser sein?*  
*Könnten Sie vielleicht still sein?*  
*Könnten Sie vielleicht aufhören?*  
*Könnten Sie bitte etwas leiser sein?*  
*Könnten Sie bitte ein wenig leiser sein?*

Das Adverb *mal* verstärkt jedoch die Ermahnung:

*Könnst ihr bitte mal aufhören?*  
*Könnst ihr mal bitte leise sein?*  
*Könnst ihr bitte mal leise sein?*

Einige Befragte gebrauchen eine höfliche Entschuldigung bei der Ermahnung:

*Entschuldigung. Könnten Sie bitte leiser sein?*  
*Entschuldigung. Könnten Sie bitte ihre Unterhaltung auf zu Hause verschieben?*  
*Entschuldigung. Könntet ihr bitte leiser sein?*  
*Entschuldigen Sie, können Sie bitte leise sein?*

Möglich ist auch eine Danksagung im Voraus, die eine höfliche Anrede darstellt und die Sicherheit des Sprechers ausdrückt, dass der Adressat sein Verhalten ändert:

*Könnst ihr bitte ein bisschen leiser sein? Danke.*

**2. Imperative** (27%), manchmal *mit endlich* und *doch mal*, was die Ermahnung verstärkt:

*Seien Sie ruhig!*  
*Geht bitte nach draußen!*  
*Geht einen Kaffee trinken!*

*Seid doch mal leise!*  
*Haltet endlich das Maul!*  
*Halt die Fresse!*

Möglich ist auch der elliptische Imperativ mittels eines Adverbs:

*Bitte leise!*

Zu dieser Gruppe gehören auch *Substantive oder Elemente der substantivischen Gruppe* als kurze Form der Ermahnung (14%):

*Ruhe! Schnauze! Klappe! Klappe zu! Fresse! Talkshows nebenan!*

Es ist anzumerken, dass in dieser Situation nur Befragte männlichen Geschlechts Schimpfwörter (9%) gebraucht haben (*Schnauze! Klappe! Fresse! Haltet endlich das Maul! Halt die Fresse!*).

**3. Konstatierungen im Indikativ Präsens oder Konjunktiv** (16%):

*Ihr Reden stört mich.*  
*Durch Ihr Gerede versteht man nichts vom Film.*  
*Reden könnt ihr daheim.*  
*Ich bin übrigens hier um den Film zu sehen – nicht um Gelaber anzuhören.*  
*Sorry. Ich würde gern den Film sehen. Zum Reden können Sie nach Hause gehen!*

Manche Konstatierungen haben eine ironische Schattierung:

*Ihre Konversation tangiert mich nur peripher.*  
*Es gibt Leute, die den Film gerne sehen würden.*  
*... dass die Leute immer so laut sein müssen.*

**4. Oft wird eine rhetorische Frage im Konjunktiv zusammen mit der Konstatierung gebraucht, die den Grund der Ermahnung expliziert oder präzisiert** (12%):

*Würden Sie bitte aufhören? Ich möchte den Film sehen;*  
*Es stört. Könnt ihr bitte leise sein!;*  
*Könnten Sie bitte still sein. Ich möchte den Film sehen;*  
*Könnten Sie bitte ein bisschen leiser sein? Das stört sonst;*  
*Könnten Sie das Sprechen bitte lassen, ich möchte in Ruhe dem Filmgeschehen folgen können!;*  
*Könnten Sie bitte aufhören zu reden. Das stört mich sehr und auch andere Leute im Publikum!;*  
*Ich möchte den Film sehen, seid bitte leise;*  
*Könnten Sie bitte still sein – ich verstehe nichts;*  
*Könnten Sie bitte aufhören zu reden. Das stört;*  
*Es nervt. Können Sie nicht leise sein?*

**5. Interjektion** mit der Funktion der Aufforderung (5%):

*Pst!*

Auch Realisierungsmittel wie Drohungen, ironische Bemerkungen oder Bitten sind möglich (3%):

*Noch so'n Ding, Augenring!*  
*Ich hol jemand vom Kino, damit er euch rausschmeißt!*  
*Ihre Katze hat vier Pfoten? Ach echt? Erzählen Sie mal!*  
*Ich bitte um Ruhe.*

**III.** Als Quellenbasis für die Untersuchung von Ermahnungen in der Literatur dienen das Hörspiel bzw. die Komödie und Erzählung „Die Panne“, die Komödie „Die Physiker“ und die Prosakomödie „Grieche sucht Griechin“ von Friedrich Dürrenmatt, in denen es viele Dialoge gibt.

Auf Grund der Analyse lassen sich folgende grammatische und lexikalische Sprachmittel bei der Realisierung der Ermahnungen feststellen:

### 1. Aufforderungssatz

KUMMER Und das Wichtigste: *Schneiden Sie nicht auf*. An der Aufschneiderei ging schon mancher jämmerlich zugrunde. Ich könnte Ihnen aus meiner 60jährigen Anwaltspraxis Grausiges berichten. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 96]

KUMMER Eben. Vor allem: *Überlegen Sie sich jedes Wort. Plappern sie nicht vor sich hin*, sonst werden Sie zu einer langjährigen Zuchthausstrafe verdonnert, ohne daß noch zu helfen wäre. Ex. Trinkt aus. Schaut auf die leere Flasche. Gehen wir hinein. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 96]

### 2. Verkürzte Satzform

#### - Infinitiv

„Aufpassen, um Himmelswillen“, flüsterte der Verteidiger. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Erzählung, 65]

KUMMER *Überlegen*, Traps, überlegen. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 103]

#### - Partizip II

„Keine Töne mehr, Zwilling! *Aufgepasst*“ lallte Bibi, „Onkel Arnolph will eine Rede halten!“ [F. Dürrenmatt. Grieche sucht Griechin, 106]

#### - Anredeform

„*Junge, Junge*“, brummte er mißbilligend [F. Dürrenmatt. Die Panne. Erzählung, 64]

#### - Substantive im Nominativ

VERTEIDIGER leise *Achtung!* Das ist eine entscheidende Frage. Bleiben Sie bei der Wahrheit. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 122]

#### - Präpositionale Wortgruppe

VERTEIDIGER Darum *heraus mit dem Geständnis*, alter Knabe! [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 114]

#### - Adverbien

VERTEIDIGER leise *Unvorsichtig*, Traps, *unvorsichtig*. Glauben Sie mir, ich habe meine Erfahrung: gerade aus Herzgeschichten dreht einem der Staatsanwalt oft einen Strick. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 24]

### 3. Aussagesatz

#### - Indikativ Aktiv Präsens (seltener auch Futur)

Das Präsens weist hier folgende Bedeutungen auf:

##### a) Das generelle Präsens:

VERTEIDIGER Junge, Junge! Was heißt das wieder! *Gestehen muß man, ob man will oder nicht, und zu gestehen hat man immer was*. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 28]

##### b) Das imperativische Präsens:

„Sie sollen heiraten, Monsieur Arnolph“, hatte sie gesagt. »Das ist doch kein Leben in ihrer Mansarde, und immer unter Radsportfreunden zu sitzen, geht doch auch nicht für einen Menschen mit höheren Interessen. Eine Frau sollten Sie haben, die für Sie sorgt.“

„Sie sorgen für mich, Madame Bieler.“

„*Ach was, wenn Sie sich eine Frau nehmen, ist das noch ganz anders*. So eine mollige Wärme, Sie werden sehen.“ [F. Dürrenmatt. Grieche sucht Griechin, 15]

FRL. DOKTOR Ihr strammes Urteil erstaunt mich ein wenig, Herr Missionär Rose. *Als Theologe müssen Sie doch immerhin mit der Möglichkeit eines Wunders rechnen*. [F. Dürrenmatt. Die Physiker, 33]

### 4. Rhetorische Frage

PILET Und die Schuhe?

TRAPS Die Schuhe?

PILET *Wollen Sie denn nicht die Schuhe ausziehen?*

TRAPS Das ist doch nicht nötig!

PILET Na, hören Sie mal! Sie sind aber ein feiner Herr. *Wollen Sie denn mit den Schuhen ins Bett?*

TRAPS Ins Bett?

PILET *Wollen Sie denn nicht schlafen?*

TRAPS Schlafen? [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 54]

### 5. Bestätigungsfragen (Vergewisserungsfragen)

WUCHT *Du bist noch nicht wieder im Bett?*

JUSTINE Ich wollte wieder ins Bett. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 91]

## 6. Konstatierungen/Kritik (oft mit *müssen*)

TRAPS schlürft Wein Wie im Märchen, mein Jahrgang.  
KUMMER Das Märchen, lieber Traps, sind Sie. *Es ist mir noch nie ein Angeklagter begegnet, der mit größerer Seelenruhe so unvorsichtige Aussagen gemacht hätte.* [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 109]  
VERTEIDIGER leise Unvorsichtig, Traps, unvorsichtig. Glauben Sie mir, ich habe meine Erfahrung: *gerade aus Herzgeschichten dreht einem der Staatsanwalt oft einen Strick.* [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 24]

Wesentlich öfter erscheinen grammatische und lexikalische Sprachmittel bei der Realisierung der Ermahnung zusammen, wie zum Beispiel Substantiv im Nominativ (1), Indikativ Aktiv Präsens (2), Imperativsatz (3):

KUMMER Achtung (1)! Das ist eine entscheidende Frage (2). Bleiben Sie bei der Wahrheit (3). [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 34]

Die Ermahnung im Deutschen kann auch durch folgende nonverbale Mittel ausgedrückt werden: Kopfschütteln, Hochziehen der Augenbrauen, vorwurfsvoller Blick, Stirnrunzeln, Zeigefinger auf geschlossene Lippen, oft auch mit "pst" verbunden.  
Typisch für die Ermahnung ist, dass sie sowohl verbal als auch nonverbal realisiert werden kann, meist sogar nonverbal und verbal gleichzeitig realisiert wird:

- 1) KUMMER beunruhigt Vorsichtig!  
Pilet taumelt auf seinen Platz zurück.  
WUCHT Wie ist denn das gekommen?  
KUMMER Passen Sie auf – Bemerkt, daß die Karaffe leer ist – und reden Sie nicht so viel. Wütender Blick zu Pilet. [F. Dürrenmatt. Die Panne. Komödie, 104]
- 2) WUCHT Darf von Ihrem Schlaraffenamen nicht auf Ihr Privatleben geschlossen werden, Herr Traps?  
KUMMER Psst! [F. Dürrenmatt. Die Panne. Hörspiel, 37]
- 3) KUMMER schüttelt den Kopf Schweigen Sie doch! Setzt sich verärgert auf seinen Platz.

Die Analyse des Belegmaterials hat ergeben, dass die Anrede, Temporaladverbien (*jetzt, sofort, gleich usw.*), die Partikeln *doch* und *wohl* und ein betontes *bitte* als Realisierungsmittel der Ermahnung fungieren. Der gebräuchlichste Satztyp ist der Fragesatz (40%) als indirekte Ermahnung (d.h. rhetorische Frage). Fast gleich häufig verwendet man auch Ausrufe- (33%) und Aussagesätze (30%).

Als Realisierungsmittel der Ermahnung zeigen sich bei den Befragten der Imperativ (60%), die Anrede (38%), Modalverben (27%) und Verneinung (25%), seltener auch Modalwörter (15%), Adverbien (13%) und Interjektionen (3%). Einige Befragte führen auch ironische Äußerungen und ich-Botschaften an.

Ermahnungen werden von den Sprachträgern erkannt. Die Realisierungsmittel der Ermahnung kann man regelhaft wiedergeben. Ermahnungen werden durch verbale oder nonverbale Mittel sowie ihre Kombination realisiert. Die gebräuchlichsten Realisierungsmittel der Ermahnung sind: rhetorische Frage, verkürzte Satzform, Aussagesatz und Imperativ.

## Quellen

1. Dürrenmatt F. Grieche sucht Griechin. Eine Prosakomödie. Zürich: ein Ullstein Buch, 1971. 50 S.
2. Dürrenmatt F. Der Hund. Der Tunnel. Die Panne. Erzählungen. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1998. S.33 - 94.
3. Dürrenmatt F. Die Panne. Hörspiel und Komödie. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1985. 173 S.
4. Dürrenmatt F. Die Physiker. Komödie. Zürich: Diogenes Verlag AG, 1985. S. 9 - 87.

## Literatur

- Deutsches Wörterbuch. Autoren: Grimm J., Grimm W. Leipzig: S. Hirzel, 1862. Band 3. (E – Forsche). S. 910.
- Deutsches Wörterbuch. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. S. 633.
- DUDEN. Das Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz. Mannheim: Dudenverlag, 1985. Band 10. S. 234.
- DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag, 2003. S. 486, 1043, 1493.
- Das grosse deutsche Wörterbuch. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag, 2006. 4185 S.
- Melzer H., Menzel W., Rudolph G. Unser Wortschatz. Braunschweig: Westermann, 2006. S.82.
- PONS. Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2004. S. 397.
- Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Herausgegeben von: Klappenbach R., Steinz W. Berlin: Akadem-Verlag, 1968. Band 2. (Deutsch-Glauben). S. 1122.
- Wörterbuch der deutschen Sprache. Verfasser: Campe J.H. Hindelsheim, New York: Georg Olms, 1969. Band 1. (A – E). S. 990.
- Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Walter de Gruyter, 2002. S. 296.

## Zur Erläuterung und Begründung der eigenen Stellungnahme in DaF-Texten. Eine funktional-pragmatische Perspektive

Thema meines Beitrags ist eine Pilotstudie, die schriftliche Produktionen von Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fakultät zur kommunikativen Sprechhandlung „Erläuterung und Begründung der eigenen Stellungnahme“ untersucht. Die Analyse wird aus einer funktional-pragmatischen Perspektive durchgeführt.

### 1. Theoretischer Hintergrund

Die funktionale Pragmatik (Ehlich 1986) stellt den Handlungsaspekt der Sprache in den Vordergrund. Jede sprachliche Tätigkeit verfolgt einen Hauptzweck, der die Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern ist. Handlungszwecke werden mit Hilfe von Prozeduren vollzogen, die sich sprachlicher Mittel bedienen.

#### 1.1 Ein handlungstheoretisches Kommunikationsmodell

Um das Phänomen der Verständigung zwischen den sprachlich handelnden Partnern zu beschreiben, haben Ehlich und Rehbein (1986) folgendes handlungstheoretisches Grundmodell entwickelt (Abb. 1):

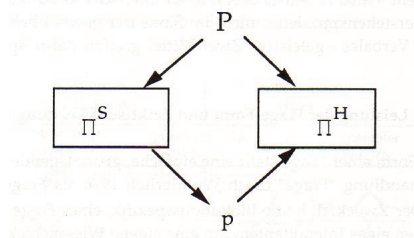


Abbildung 1: Handlungstheoretisches Grundmodell (Ehlich/Rehbein 1986)

Das Modell repräsentiert die mentalen Vorgänge von Produzenten ( $\Pi^S$ ) und Rezipienten ( $\Pi^H$ ) im Verhältnis einerseits zur Wirklichkeit (P), andererseits zur sprachlichen Äußerung (p): Eine außersprachliche Situation (P) wird von beiden Aktanten wahrgenommen und kognitiv verarbeitet ( $\Pi^S$  und  $\Pi^H$ ); p steht für die Verbalisierung dieses mentalen Prozesses durch den Produzenten, die Äußerung wird interaktional übermittelt und vom Rezipienten wahrgenommen. Durch die Berücksichtigung ihrer mentalen Bereiche ( $\Pi^S$  und  $\Pi^H$ ) spielen der Wissensbestand, die Wissensvermittlung und die Wissensverarbeitung der Aktanten eine zentrale Rolle in der Ausführung der Sprechhandlung.

#### 1.2 Vollzug von Verständigungsprozessen durch Prozeduren

Ehlich (1986) klassifiziert die Sprachmittel nach ihrer Funktion in Sprachfelder, die durch spezifische Prozeduren charakterisiert sind. Nach seiner Theorie geschehen der Wissenstransfer und die entsprechende Verständigung zwischen den Aktanten mittels Sprache, indem Prozeduren, die kleinsten Handlungseinheiten, vollzogen werden.

Durch den Vollzug von Prozeduren bewirkt der Produzent spezifische mentale Tätigkeiten beim Rezipienten:

- Durch die expressive Prozedur drückt der Produzent eine affektive Befindlichkeit aus (z.B. durch Tonmodulation), um eine vergleichbare Befindlichkeit beim Rezipienten zu erzeugen;
- Durch die expeditiv Prozedur greift der Produzent direkt in die Handlung bzw. in die Einstellungsstruktur vom Rezipienten ein, und steuert sie direkt (z.B. durch Imperativ);
- Durch die deiktische Prozedur orientiert der Produzent die Aufmerksamkeit vom Rezipienten auf ein Objekt im gemeinsamen Wahrnehmungsraum durch ständige Neufokussierungen (z.B. durch lokale und temporale Adverbien wie *hier* und *jetzt* oder Demonstrativpronomen wie *dies*);
- Mittels der symbolischen Prozedur bewirkt der Produzent die Aktualisierung von Wissen beim Rezipienten: Dadurch wird ein Element der Wirklichkeit verbalisiert, also benannt, und damit identifizierbar (z.B. durch Substantiv-, Verb- und Adjektivstämme);
- Durch die operative Prozedur strukturiert der Produzent sprachliche Handlungselemente, damit der Rezipient sie adäquat verarbeiten kann und ihm schon verfügbare Informationen mit in die Interaktion einbeziehen kann (z.B. durch Konjunktionen, Flexionsendungen, Artikel).

In meiner Analyse stehen operative und symbolische Prozeduren im Vordergrund.

### 2. Die Pilotstudie

Die hier präsentierten Daten stammen aus einer Pilotstudie, die an der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Modena und Reggio Emilia durchgeführt wurde. Durch ein exploratives Verfahren sind schriftliche Produktionen in der Fremdsprache mit dem Ziel untersucht worden, die Funktionalität der gebrauchten Sprachmittel in Bezug auf die durch die Aufgabe gestellten Sprechhandlungen zu überprüfen.

#### 2.1 Die Probandinnen

Die Probandinnen sind zehn Studierende im zweiten Jahr des Bachelor-Studienganges „Europäische Sprachen und Kulturen“, sie lernen Deutsch als dritte Fremdsprache. Die zweite Fremdsprache ist bei den meisten, 70% (N=10;n=7) Spanisch, während 30% (N=10;n=3) der Probandinnen Französisch lernt. Die Hälfte der Studentinnen hat ein Fremdsprachengymnasium besucht, 30% (N=10;n=3) ein Wirtschaftliches Gymnasium mit Fremdsprachenausrüstung, nur zwei (20%) sonstige Schultypen. Die meisten, 70% (N=10;n=7), haben Deutsch fünf Jahre in der Schule gelernt, 20% (N=10;n=2) nur drei Jahre; eine Studentin ist Anfängerin. Die schriftlichen Produktionen enthalten mindestens 200 Tokens.

#### 2.2 Die Aufgabe

Die Aufgabe lautet:

*Denken Sie, dass Deutsch eine wichtige Sprache in Europa und auf der Welt ist?  
Warum haben Sie Deutsch als dritte Fremdsprache gewählt?*

Hier geht es um die Ausführung folgender Sprechhandlungen, die dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2001,68) zur schriftlichen Produktion von Berichten und Aufsätzen entsprechen:

„In einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben können in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.“  
 „Im eigenen Sachgebiet [...] größere Mengen von Sachinformationen [...] zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen können.“

Die Ausführung der oben genannten Sprechhandlungen setzt ein sprachliches Verfahren voraus, bei dem die Schreibenden ihre Ansicht zu den oben genannten Themen erläutern und begründen.

Die Ausführung der Aufgabe soll Folgendes bewirken:

- Äußerung einer Zustimmung bzw. einer Zurückweisung der in der Aufgabe enthaltenen Fragestellungen: Das geschieht durch die Verbalisierung strittiger Wissensselemente;
- eine (positive) Beeinflussung des mentalen Bereichs der Lesenden: Dies geschieht durch die Anwendung von Überzeugungsstrategien, wie z.B. die Anführung von Gründen, Argumenten und Beispielen, die die geäußerte Meinung stützen.
- eine Wissensumstrukturierung im mentalen Bereich der Lesenden (Nardi 2009, 256): Dies geschieht, indem die Lesenden dank des argumentierenden Vorgehens überzeugt werden.

Die globalen Sprechhandlungen sind in Teilhandlungen unterteilt u. a.:

(gegen) etwas behaupten, illustrieren durch Beispiele, Gründe, Argumente stützen, erklären, erläutern, begründen, argumentieren.

Die Verbalisierung dieser Teilhandlungen erfolgt in der deutschen Sprache u. a. durch den Vollzug operativer Prozeduren, wie die Anwendung des deskriptiven bzw. explikativen Konnektors *weil* und der argumentativen Konnektoren *da* (Wissensentfaltung), *denn* und *nämlich* (Eggs 2001, 408).

*Weil* ist besonders für Erklärungen geeignet und hat, meistens in der klassischen Funktion als subordinierende Konjunktion, eine zentrale Funktion in Bezug auf die außersprachliche Wirklichkeitsstruktur P, indem ein sachlicher Zusammenhang als Grund angegeben wird (Redder 1990, 241 ff.; ders. 2005, 55).

*Da* als argumentatives Sprachmittel dient dazu, ein dem Rezipienten bekanntes oder bekannt unterstelltes Argument einzuleiten (Eggs 2001, 408), es markiert also den Ausgangspunkt für eine sprecherseitige Wissensentfaltung (Redder 2005, 55). Daher weist es einen deutlichen  $\Pi^S$ -Bezug auf (Redder 1990, 318).

Durch *denn* und *nämlich* wird dagegen ein dem Hörer bis dahin unbekannter Sachverhalt markiert, der als Argument für das vorher Gedachte dient (Eggs 2001, 408). Dabei wirkt *denn* reparativ in der Bearbeitung eines Verstehensproblems seitens des Rezipienten, es hat also einen  $\Pi^H$ -Bezug, während durch *nämlich* eine propositionale Präzisierung unter Anwendung anderen und verständlicheren Wissens erfolgt (Redder 1990, 111).

### 3. Analyse der Daten

Im Folgenden werden zunächst Sprachmittel zur Ausführung argumentativer Teilhandlungen mit operativer Funktion analysiert, die in den Produktionen zur mentalen Bearbeitung sprachlicher Äußerungen gebraucht werden. Anschließend werden Sprachmittel mit symbolischer Funktion präsentiert, die zur Stützung der Argumentation beitragen.

### 3.1 Operative Prozeduren

Sprachmittel mit operativer Funktion dienen in der Schriftsprache der Strukturierung der Information von Seiten des Schreibenden und deren Rekonstruktion von Seiten des Lesenden. Zu diesem Zweck werden bei der operativen Prozedur sprachliche Mittel relevant, die eine verknüpfende Funktion haben, zum Beispiel Konnektoren wie Textadverbien, Konjunkionaladverbien, Konjunktionen und Subjunktionen, Präpositionen.

#### 3.1.1 Textadverbien

Textadverbien stehen an Positionen, die an der Bearbeitung einer neuen Information beteiligt sind; sie haben primär eine textgliedernde Funktion und sie etablieren Ordnung innerhalb des Textes. Aus der Perspektive sprachlichen Handelns funktionieren sie als Gliederungssignale und werden von 9 der 10 Schreibenden (90%) benutzt.

Beispiele:

(1) *erstens, zweitens, drittens, zuerst, dann, schließlich, außerdem, ein weiterer Grund*

mit der Funktion, die Aufzählung von Gründen zu markieren;

(2) *persönlich,*

um einen Einschnitt zwischen datenbezogener Begründung und Ausführung persönlicher Gründe zu signalisieren.

#### 3.1.2 Kausale Konnektoren

Konjunkionaladverbien, Konjunktionen, Subjunktionen und Präpositionen haben eine ähnliche Funktionalität, indem sie Sätze oder Wörter inhaltlich miteinander verbinden und dadurch logische Beziehungen herstellen. Die Konnektoren dienen zur Wissensverarbeitung (Thielmann 2009, 89): Als „Spuren des Denkens“ (Graefen 2001) erfüllen sie komplexe Aufgaben bei der Wissensentfaltung, Wissensbearbeitung und Wissenspräsentation, was insbesondere für den Kausalfeldbereich gilt (Schmidhauser 1995).

Die analysierten Daten sind durch folgende logische Beziehungen charakterisiert:

- Grund/Ursache/Folge (N=10;n=10)

Alle Schreibenden gebrauchen *weil-Gefüge*, um kausale Erklärungen zu ihren argumentativen Aussagen zu geben (Fabricius-Hansen 2001, 336): Durch *weil* wird ein sachlicher Zusammenhang als Grund angegeben. *Denn* (4/10) und *da* (2/10) treten viel seltener auf. *Deshalb, deswegen, daher* entsprechend funktional der *weil*-Verknüpfung und haben eine erklärende Funktion. Als Präpositionen wird am meisten *wegen* gebraucht.

- Vergleich (N=10;n=10)

Alle Schreibenden begründen ihre Stellungnahme durch vergleichende Verfahren: Oft kommt *als* nach einem Komparativ oder als Prädikativ vor; in diesem zweiten Fall leitet es die Charakterisierung einer Nominalphrase ein, z.B.

(3) *Man kann diese Sprache als bedeutend betrachten, Deutsch als dritte Fremdsprache*

<sup>1</sup> Die Beispiele sind in der Originalfassung zitiert.

#### - Opposition/Einschränkung (N=10;n=9)

Auch diese Verfahren werden oft eingesetzt. Im Falle der Opposition (*statt, im Gegenteil da-zu*) wird durch die Bezeichnung gegensätzlicher Sachverhalte, die nebeneinander bestehen, argumentiert; im Falle der Einschränkung (*nicht nur...sondern, trotzdem, obwohl, aber*) nennt der Nebensatz einen Grund, der dem Geschehen des Hauptsatzes entgegensteht, obwohl er es nicht verhindert. Als Präpositionen wird am meisten *statt* gebraucht.

#### - Ziel/Zweck (N=10;n=8)

Finale Verknüpfungen mit *um... zu* lassen sich am ehesten auf *weil*-Kausale zurückführen (Fabricius-Hansen 2001, 336). Sie bezeichnen den Zweck, die Absicht einer Handlung, die als Grund angegeben werden.

#### - Bedingung (N=10;n=5)

Konditionale Beziehungen nutzen nur die Hälfte der Schreibenden. Bedingungssätze dienen in diesen Arbeiten meistens dazu, positive Gefühle oder Vorteile mitzuteilen, die mit dem Gebrauch der deutschen Sprache verbunden sind. Beispiel:

(4) *Man ist zufrieden, wenn man Deutsch ein bisschen sprechen oder schreiben kann.*

### 3.2 Symbolische Prozeduren

Nennende oder symbolische Prozeduren sind z.B. in den lexikalischen Teilen von Nomen, Verben, Adjektiven, Präpositionen usw. enthalten und in sprachinternen Netzen organisiert. Sie dienen dazu, den Rezipienten instand zu setzen, aufgrund seines Wissens das betreffende Element der Wirklichkeit zu finden. Hier haben symbolische Prozeduren die Funktion, Sprechhandlungen wie: *identifizieren, charakterisieren, differenzieren* (ten Thije, 2001: z. a. am 15.10.2009) zu vollziehen.

#### 3.2.1 Identifikation und Charakterisierung eines Gegenstandes

Vor allem die Referenzbereiche "Land" (Deutschland) und "Sprache" (Deutsch) werden durch symbolische Mittel näher bestimmt.

Identifikation, Charakterisierung und Differenzierung entstehen durch die Kombination von symbolischen und operativen Prozeduren, indem sich z.B. symbolische Ausdrücke syntaktisch zu einer Nominalgruppe oder zu einer Proposition verbinden (Hoffmann 2003, 27 ff.).

Beispiele:

Vom Land werden vor allem wirtschaftliche Aspekte hervorgehoben:

(5) **Deutschland:** *ist eine wirtschaftlich starke Nation; (es) spielt in dem Automobilsektor eine wichtige internationale Rolle; (es) hat sich ökonomisch, politisch und gesellschaftlich entwickelt; (es) ist Ausfuhrland in verschiedenen industriellen Bereichen; (es) bietet den Reisenden viele historische Sehenswürdigkeiten und schöne Landschaften; (es) ist eng mit Italien gebunden sowohl für die geographische Position als auch für den Handel.*

Von der Sprache werden verschiedene Aspekte hervorgehoben:

(6) *Deutsch: hat eine soziale Bedeutung; (es) hat sich in der ganzen Welt verbreitet; ich habe (es) als dritte Fremdsprache gewählt; (es) wird jetzt in vielen europäischen Schulen unterrichtet; (es) ist eine wichtige Sprache fast nur in Europa; (es) ist besonders in Europa von großer Wichtigkeit; (es) verliert seine Wichtigkeit; (es) ist ziemlich*

*kompliziert; (es) ist ein notwendiges Kommunikationsmittel; (es) ist eine germanische Sprache.*

#### 3.2.2 Komparativ und Superlativ

Komparativ und Superlativ werden auch zur Charakterisierung der deutschen Sprache eingesetzt, besonders in Vergleichskonstruktionen, die das Deutsche mit anderen Sprachen, besonders mit Englisch, Spanisch und Französisch konfrontieren. Durch Komparativ und Superlativ werden symbolische (meistens Adjektive/Adverbien) mit operativen Prozeduren (Suffixen oder Kombinationen mit Intensitätspartikeln wie *sehr*) gekoppelt. Viele Beispiele enthalten Komparativ- und Superlativformen im prädikativen Gebrauch

(7) *ist sehr wichtig/schwierig, ist viel nützlicher als andere Fremdsprachen; ist sehr bekannt und geschätzt auf der Welt; ist nicht so bekannt auf der Welt; sehr reich an Geschichte und an Kultur*

und im attributiven Gebrauch

(8) *die meistgesprochene Muttersprache; die wichtigste Weltsprache; eine sehr wichtige Sprache.*

#### 3.2.3 Gefühlswörter

Subjektive Nuancen werden der Argumentation durch Gefühlswörter verliehen. Es geht um Inhaltswörter (Nomen, Adjektive, Adverbien, Verben), die die Befindlichkeit der Schreibenden ausdrücken. Sie werden wie folgt klassifiziert (Schwarz-Friesel 2007, 144 ff.):

- als emotionsbezeichnende Lexeme, d.h. als Wörter, mit denen man explizit auf einzelne Emotionen referiert:

(9) *lieben, zufrieden sein, besorgt sein, froh sein, mögen, gefallen, begeistern, lieb haben, Lust.*

- als emotionsausdrückende Lexeme, die nicht explizit sondern indirekt durch Eindrücke und Einstellungen Emotionen vermitteln:

(10) *wichtig, interessant, stark, faszinierend, schön, wunderbar, nützlich, gut, kompliziert, schwer, einfach, geschätzt, erfolgreich, romantisch, faszinieren, diskreditieren, ve missen, Erfolg, Zauber, Fleiß.*

In den analysierten Daten kommen mehr emotionsausdrückende als emotionsbezeichnende Lexeme vor. Dies ist ein Anzeichen für einen indirekten Ausdruck von Emotionen, das das argumentative Schreibverhalten der Probandinnen charakterisiert.

### 4. Schlussfolgerungen und vorläufige Hypothese

Durch die funktionale Analyse der oben angeführten Beispiele kann man abschließend Folgendes festhalten:

- Alle Schreibenden zeigen ein ähnliches Schreibverhalten, indem sie bezüglich der gestellten Aufgabe sprachliche Mittel funktional gebraucht haben.

- Dabei haben die Studierenden sprachliche Mittel gewählt, die den kommunikativen Zweck der gestellten Aufgabe auf verschiedenen Ebenen erfüllt haben, z. B. durch syntaktische und textuelle Steuerung der Informationsverarbeitung bzw. durch die Identifikation, die Charakterisierung und die Differenzierung betreffender Gegenstände.
- *Weil* wird viel häufiger als andere Kausalkonjunktionen (*da*, *denn*, *nämlich*) bzw. andere kausale Konnektoren gebraucht. Daher wäre es wichtig, die Lernenden für die Ausdrucksmöglichkeiten und die verschiedene Funktionalität der Sprachmittel zu sensibilisieren, die ihnen im Kausalfeldbereich zur Verfügung stehen.

Der grundsätzlich funktional angemessene Gebrauch sprachlicher Mittel seitens der Probandinnen führt zur Formulierung folgender vorläufiger Hypothese:

Die kommunikative Angemessenheit eines Textes hängt weniger vom sprachlichen Niveau (in der Gruppe war auch eine Anfängerin) sondern vielmehr von einer Expertise ab, die über die einzeln gelernten und erworbenen Sprachen hinaus den sprachlichen Gebrauch an sich betrifft. Eine solche Kompetenz kann man auf- und ausbauen, besonders wenn man als Lernende/r schon Erfahrungen mit (anderen) Sprachen hat.

## Literatur

- Dudenredaktion (2005): Die Grammatik. Mannheim: Duden.
- Eggs, Ekkehard (2001): „Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistic of Text and Conversation, HSK Band 12.1. Berlin/New York: de Gruyter. 397-414.
- Ehlich, Konrad (1986/2000<sup>2</sup>): „Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren“. In Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York: de Gruyter, 183-202.
- Ehlich, Konrad; Rehbein Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1993/2007): Eintrag „Prozedur“ aus dem Metzler-Lexikon Sprache. Neu. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.). Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin: De Gruyter, S. 1-2.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2001): „Formen der Konnexion“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.) Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch, HSK, Berlin: de Gruyter, 331-343.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen (2001). München.
- Graefen, Gabriele (2001): „Schreiben und Argumentieren: Konnektoren als Spuren des Denkens“, in: Perrin, D./Böttcher, I./Kruse, O. (Hrsg.) Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2. überarb. Auflage 2003, 53-68.
- Hoffmann, Ludger (2003): „Einleitung“, in: Hoffmann, Ludger (Hrsg.), Funktionale Syntax: Die pragmatische Perspektive. Berlin, New York: de Gruyter, S. 1-18.
- Hoffmann, Ludger (2003): „Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren“. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.), Funktionale Syntax: Die pragmatische Perspektive. Berlin, New York: de Gruyter, S. 18-123.
- Nardi, Antonella (2009): „Argumentationsstrategien von italienischen mehrsprachigen Studierenden im Deutschen“, in: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen und Textkompetenz. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. 250-267.

- Redder, Angelika (1990): Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: „denn“ und „da“, Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika (2004): „Von der Grammatik zum sprachlichen Handeln – Weil: Das interessiert viele“. In: Der Deutschunterricht, 5/2004, 50-58.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Sprache und Emotion, Tübingen und Basel: Francke.
- ten Thije, Jan D. (2001): „Die Benennung von Ländern und Völkern in der interkulturellen Kommunikation“, <http://www.let.uu.nl/~Jan.tenThije/personal/documenten/benennung-260601.pdf> Zuletzt angesehen am 15.10.2009.
- Schmidhauser, Beda. Kausalität als linguistische Kategorie. Mittel und Möglichkeiten für Begründungen. Tübingen: Niemeyer.
- Thielmann, Winfried (2009): Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen, Heidelberg: Synchron.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

Lucia Miškuljin Saletović (Zagreb, Kroatien)  
Ines Virč (Zagreb, Kroatien)

## Kulturelle Markiertheit von Schlüsselwörtern am Beispiel deutscher und kroatischer Internet-Werbung für Campingplätze

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der kulturellen Markiertheit von Schlüsselwörtern in deutschen und kroatischen Abrufwerbungen für Campingplätze (Werbung im Internet). Zuerst wird auf Werbung im Internet eingegangen, der auch Werbungen aus unserem Korpus zugeordnet werden. Danach wird kurz auf appellative und informative Funktionen der Werbetexte und die dafür benutzten sprachlichen Mittel eingegangen. Der größte Teil der vorliegenden Arbeit ist den Schlüsselwörtern gewidmet, die erstens theoretisch und zweitens exemplarisch an Beispielsätzen aus unserem Korpus dargestellt und thematisiert werden.

### 1. Einführung

Heutzutage stellt Werbung in unserer Gesellschaft viel mehr als eine überall präsente Kulisse dar. Sie erhält immer mehr Kult- und Kunststatus und damit ausdrückliche Aufmerksamkeit. Laut Janich (2003:8) ist Werbung ein Teil unserer Gesellschaft, unseres wirtschaftlichen Systems und unseres Alltags.

Unter anderem unterscheiden sich Werbungen nach den jeweiligen Werbeträgern<sup>1</sup>. Neben den Grundtypen der Werbeträger<sup>2</sup> hebt Meler (2005: 281-282) fast unbegrenzte Möglichkeiten des Internets hervor, des „Netzes aller Netze“, das sich seit seinen Anfängen in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts rasant zu einem außerordentlich mächtigen Werbeträger auf globaler Ebene entwickelt hat. Werbung im Internet ist bislang vor allem von wirtschaftswissenschaftlicher Seite Gegenstand von Untersuchungen, Wirkungsanalysen und Prognosen geworden. Die Sprachwissenschaft beginnt erst diesen Bereich für sich zu entdecken<sup>3</sup>.

Wirtschaftswissenschaftliche Literatur macht verschiedene Vorschläge zur Klassifizierung von Werbeformen im Internet. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive findet Janich (2003: 222) die Klassifizierung von Friedrichsen (1998) besonders brauchbar und nachvollziehbar. Nach der Art der Rezeption unterscheidet Friedrichsen (1998: 214) zwischen Direktwerbung mittels Emails und Mailinglisten, Abrufwerbung im WWW und Werbung im Verbund. Online können zwei Formen der Direktwerbung unterschieden werden: unaufgefordert zugesandte Werbe-E-Mails an Privatpersonen oder in Newsgroups und vom Kunden bestellte regelmäßige Produktinformationen im Rahmen von Newsletter-Service und Mailinglisten. Die Abrufwerbung im Internet ist die Werbung, die man selbst abrufen/aufrufen muss, indem man auf eine entsprechende Website geht. Abrufwerbung im Internet umfasst vor allem Websites, Sponsoring von attraktiven Angeboten im Netz und Infotainment durch Online-Magazine. Die Werbung im Verbund bezieht sich auf die Werbung, die aufgrund des gewählten Werbe-

trägers im Verbund mit anderen Texten rezipiert wird, die den eigentlichen Gegenstand des Interesses darstellen. Zu den häufigsten Online-Formen gehören Banner und Buttons.

Als Korpus wurden dreißig deutsche und dreißig kroatische Abrufwerbungen für Campingplätze gewählt<sup>4</sup>. Nach dem Anwendungsbereich gehören Werbungen aus unserem Korpus zur Werbung für Dienstleistungen<sup>5</sup>, bei der Touristik-Werbung an der Spitze steht. Campingplätze wurden gewählt, weil Werbungen für die Mehrheit anderer touristischer Objekte nach dem gleichen Schema verfasst werden. So gibt es beispielsweise Ketten der Reisebüros, Hotels und Restaurants, die dieselbe Struktur der Werbebotschaften aufweisen, die sich ausschließlich in ihrer sprachlichen Realisation unterscheiden. Campingplätze haben einen spezifischen Zugang, was heißt, dass jeder Campingplatz für sich selbst auf eine besondere Weise seine Werbebotschaft gestaltet. Einer der Gründe dafür liegt in der Tatsache, dass es fast keine großen Ketten der Campingplätze gibt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es festzustellen, ob Schlüsselwörter in deutschen und kroatischen Abrufwerbungen für Campingplätze kulturell markiert sind und worauf sich das zurückführen lässt. Wertvorstellungen, Traditionen und Konventionen im Denken und Handeln sind kulturell geprägt, was sich auch in der Sprache widerspiegelt. Damit man erfolgreich kommuniziert, müssen kulturspezifische Unterschiede in Bedeutungskonzepten und Konventionen der Gesprächsführung oder der Textproduktion bekannt sein. Besonders für die Werbung ist die Kulturgebundenheit von großer Bedeutung, da ein erfolgreicher Persuasionskonzept laut Janich (2003: 215) auch davon abhängt, inwieweit die möglichen Konnotationen und Assoziationen, die die Rezipienten mit den Werbebotschaften verbinden, kalkulierbar und den Werbemachern bekannt sind. Fix (1998: 15-27) spricht vom Kriterium der Kulturalität, was heißt, dass jeder Text und jede Textsorte als die Widerspiegelung und das Ergebnis der Situation und der Gesellschaft betrachtet werden können, in denen sie entstanden sind. Auf welche Weise und inwieweit Texte, bzw. Textsorten durch gesellschaftliche und soziokulturelle Bedingungen bestimmt sind, können nur kontrastive empirische Untersuchungen einzelner Textsorten in verschiedenen Sprachen zeigen.

### 2. Schlüsselwörter

Laut Janich (2003: 79) haben Werbeanzeigen, bzw. Werbungen zwei prototypische obligatorische Texthandlungen: eine, die über die Existenz und Beschaffenheit des Produktes informiert und die andere, die zum Kauf/zur Nutzung des Produktes bewegen will. Brinker (2005: 121) rechnet Werbeanzeigen zur Klasse der appellativen Texte, in denen der Emittent versucht, den Rezipienten dazu zu bringen, ein bestimmtes Produkt zu kaufen. Um an potentielle Rezipienten zu appellieren, werden sowohl verschiedene sprachliche als auch außersprachliche Mittel benutzt. Zu den häufigsten sprachlichen Mitteln zählen semantische Aufwertungen, dialogische Struktur, rhetorische Figuren usw. In unsrem Korpus sind Beispiele der semantischen Aufwertung sehr stark vertreten. Unter semantischer Aufwertung versteht man laut Sowinski (1998: 72), dass für angebotene Waren Wörter benutzt werden, die bei einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Wort und Gegenstand nicht benutzt würden. Mit Hilfe der Sprache werden Waren aufgewertet und um eine oder mehrere Stufen auf der in der Sprache beschlossenen Hierarchie der Werte heraufgerückt. Sprachliche Mittel, die zur semantischen Aufwertung dienen, sind laut Sowinski (1998: 72-75) und Janich (2003: 117-124) Hochwert-

<sup>1</sup> Laut Janich (2003: 19 – 25) gehören zu einer werbewissenschaftlichen Checkliste für die Sprachwissenschaft Werbeobjekte, Werbeziele, Werbewirkung, Werbeplanung und Zielgruppenbestimmung sowie Werbemittel und Werbeträger.

<sup>2</sup> Zu den Grundtypen der Werbeträger zählt Meler (2005: 281): Zeitungen; Wochenzeitungen, Zeitschriften, Revuen, Magazine und sonstige Publikationen; Rundfunk; Fernsehen; Lautsprecher und Werbung per Post.

<sup>3</sup> Siehe Stöckl (1998) und Rossbach (2002).

<sup>4</sup> Abrufwerbungen aus unserem Korpus sind Websites deutscher und kroatischer Campingplätze. Unsere Analyse wurde aus Zeit- und Platzgründen ausschließlich an Startseiten der Websites durchgeführt.

<sup>5</sup> Dem Anwendungsbereich nach kann Werbung laut Sowinski (1998: 7-11) in vier Gruppen geteilt werden: Werbung im Privatbereich, Werbung für gesellschaftliche Gruppen und Ziele, politische Werbung und Werbung für Dienstleistungen.



wörter, Schlüsselwörter, Plastikwörter<sup>6</sup>, steigernde Komposition<sup>7</sup>, Entkonkretisierung<sup>8</sup>, aufwertende Appellative<sup>9</sup>, Benennung der Waren mit Hochwertwörtern<sup>10</sup> sowie Superlativ, Komparativ und Elativ.

Als Hochwertwörter können alle diejenigen Ausdrücke bezeichnet werden, die ohne die grammatische Struktur eines Komparativs oder eines Superlativs geeignet sind, das damit Bezeichnete (bei Substantiven) oder näher Bestimmte/Prädizierte (bei Adjektiven) aufgrund einer sehr positiven Inhaltsseite aufzuwerten (Janich 2003: 120). Janich (2003: 121-122) betrachtet Schlüsselwörter als eine Untergruppe der Hochwertwörter, die die zusätzliche Eigenschaft haben, oft individuelle und emotionale Assoziationen anzuregen und damit eine Steuerungsfunktion in der Argumentation anzunehmen. Bei Schlüsselwörtern geht es nicht nur um ihre aufwertende Funktion. Darüber hinaus nehmen sie auch eine Schlüsselstellung im Gedanken und Sprachfeld der Werbung ein (Römer 1980: 132). Sie haben einen programmatischen Charakter, dienen der kommerziellen Argumentation und zeigen an, welche Gedanken den Menschen sympathisch sind und welche Vorstellungen sie für erwünscht halten. Die häufigsten Schlüsselwörter in den deutschen Werben aus unserem Korpus sind *Komfort*, *See*, *Natur*, *Familie* und *Landschaft*.

... campen Sie hier mit sehr gutem **Komfort** ...  
Bekannt als beliebter **Anglersee**.  
Kontakt zur **Natur** steht bei uns an erster Stelle.  
... erlebnisreichen Spaß für die ganze **Familie**.  
Inmitten der herrlichen **Landschaft** ...

Schlüsselwörter werden oft zusammen mit Hochwertwörtern benutzt, wodurch die appellative Funktion zusätzlich betont wird.

unberührte **Natur**  
reizvolle **Landschaften**

Schlüsselwörter kommen auch als Teil der Zusammensetzungen vor. Dabei handelt es sich meistens um Determinativkomposita. Das Schlüsselwort *See* kommt ausschließlich als Bestandteil einer Zusammensetzung vor.

**naturnah**  
**Seeufer**  
**Anglersee**

<sup>6</sup> Nach Janich (2003: 121-122) sind das die Wörter, die den Eindruck wissenschaftlicher Qualität und der Fundiertheit eines Produktes verstärken, wie beispielsweise *Dynamik*, *Strategie*, *Substanz*. Besonders häufig kommen solche Wörter in der Autowerbung oder Kosmetikwerbung vor.

<sup>7</sup> Laut Sowinski (1998: 72-73) wird steigernde Komposition durch Steigerungsmorpheme realisiert, zu denen Präfixe, Substantive und Adjektive zählen, die wertenden, neutralen oder nur quantifizierenden Charakter haben können, die aber in Kompositionen der Werbesprache meistens wertend wirken sollen. Dazu zählen beispielsweise *aktiv*, *Luxus-*, *Traum-*, *ultra*, *voll*.

<sup>8</sup> Unter Konkretisierung versteht Sowinski (1998: 73) das Abgehen von bisherigen konkreten Bezeichnungen durch bestimmte Abstrakta oder andere Konkreta mit höherem Eindruckswert, zum Beispiel die Ersetzung von *Zahnpasta* durch *Zahncreme*.

<sup>9</sup> Bei aufwertenden Appellativen geht es laut Sowinski (1998: 74) um Euphemisierungen durch angesehenere Bezeichnungen, die oft Vorstellungen von größer Ausdehnung, Wirkung oder Leistung versprechen. Ein gutes Beispiel dafür ist die Ersetzung des Wortes *Waschpulver* durch *Waschaktivum*.

<sup>10</sup> Unter Benennung der Waren mit Hochwertwörtern versteht Sowinski (1998: 74) semantische Dimensionen vieler Produktamen aus gesellschaftlich angesehenen Namensbereichen wie Poesie, Adel, Mythologie, Kultur, Geschichte, z.B. *Fürst Bismarck* für Kornbranntwein.

Etwas seltener kommen folgende Schlüsselwörter vor: *Ruhe*, *Wanderung*, *Service* und *Abwechslung*.

*Camping auf dem Lindelgrund bedeutet vor allem viel **Ruhe**.  
... idealer Ausgangspunkt für **Wanderungen** ...  
Der Campingplatz bietet den kompletten **Service** und ...  
... bietet viel Komfort und reichlich **Abwechslung**.*

Die häufigsten Schlüsselwörter in den kroatischen Werben aus unserem Korpus sind *more* (*das Meer*), *priroda* (*die Natur*), *plaža* (*der Strand*), *sport* (*der Sport*), *borovi* (*Pinien*) und *šuma* (*der Wald*). Das Schlüsselwort *borovi* wird ausschließlich im Plural benutzt.

... kupanje u kristalno čistom **moru**.  
... prekrasna dalmatinska **priroda**, gusta **borova šuma** ...  
... prelijepa **šljunčana plaža** ...  
Kamp Kredo Vam omogućuje: **sportske aktivnosti**:  
... u hladovini stoljetnih **borova** ...

Wie im deutschen Teil des Korpus werden Schlüsselwörter oft zusammen mit Hochwertwörtern oder anderen Schlüsselwörtern benutzt.

netaknuta **priroda**  
**hlad** stoljetnih **borova**

In längeren Werbetexten aus dem kroatischen Teil des Korpus werden die Schlüsselwörter *more* und *borovi* mehrmals benutzt, um bei potenziellen Rezipienten eine Vorstellung über einen sorgenfreien Urlaub am Meer im Schatten der Pinien zu festigen. Etwas seltener kommen folgende Schlüsselwörter vor: *opuštanje* (*die Entspannung/Erholung*), *hlad* (*der Schatten*), *mir* (*die Ruhe*) und *mediteransko* (*mediterran*).

oaza **mira** u srcu Dalmacije  
**hlad** stoljetnih **borova**  
bujna **mediteranska** vegetacija

Besonders wichtig für die appellative Funktion im kroatischen Teil des Korpus sind Adjektive und Substantive, die Farben bezeichnen. Die Farbe als Kommunikationselement spielt eine wichtige Rolle in der Werbebranche. Mit Hilfe der Farben wird die Identität des Produktes bestimmt, da die Farben ins Bewusstsein des Konsumenten eindringen, ihre Aufmerksamkeit ziehen und ihr Interesse hervorrufen. All das geschieht mit dem Ziel, potentielle Konsumenten anzulocken. Assoziationen und Emotionen, die durch Farben angeregt werden, unterscheiden sich je nach der Kultur, jedoch sind laut Blažević und Barac (2006: 30) die Farben des Tourismus universal und dienen zur Hervorhebung der Schönheiten der Natur. Das bestätigen auch Beispiele aus dem kroatischen Teil unseres Korpus, in dem die Farben grün und blau benutzt werden, um die Schlüsselwörter zusätzlich zu betonen.

... na samo nekoliko koraka od **nebesko plavog mora**.  
oaza **zelenila**

### 3. Schlussfolgerung

Die häufigsten Schlüsselwörter sowohl im deutschen als auch im kroatischen Teil des Korpus sind Natur, Ruhe und Erholung. Die Nicht-Übereinstimmungen sind teilweise auf geographische Gegebenheiten, teilweise auf interkulturelle Unterschiede zurückzuführen. 97% der Campingplätze aus dem kroatischen Teil des Korpus liegen direkt am Meer, wodurch der Gebrauch der Schlüsselwörter, *more*, *plaža*, *borovi*, *mediteransko* und *hlad* bedingt ist. Die überwiegende Mehrheit deutscher Campingplätze aus unserem Korpus liegt am See oder in unmittelbarer Nähe eines Sees, weswegen im deutschen Teil des Korpus See als Schlüsselwort vorkommt. In deutschen Werbungen kommen noch Komfort, Service, Abwechslung und Wanderung vor, die im kroatischen Teil des Korpus nicht vorhanden sind. Aufgrund der Schlüsselwörter, die sich überlappen, die zu demselben Konzept gehören und die semantisch ähnlich sind (im Kroatischen *sport* im Deutschen *Wanderung*), kann geschlussfolgert werden, dass die Schlüsselwörter aus unserem Korpus zur Aktivierung des Konzeptes eines angenehmen Urlaubs in natürlichen Landschaften gemeinsam mit der Familie und den Freunden dienen, wobei einem die Möglichkeiten zur Erholung in der Natur und zum Sporttreiben angeboten werden. Außerdem findet man in deutschen Werbungen das Konzept des Komforts, der Annehmlichkeit, hervorragenden Service und abwechslungsreichen Angebotes, was äußerst selten in kroatischen Werbungen aus unserem Korpus vorkommt.

Daran lassen sich interkulturell unterschiedliche Argumentationsmuster und Produktkonnotationen ablesen. Im Kroatischen geht es bei Campingplätzen um Natur pur, also um das Meer, die Sonne und mediterrane Natur, wobei im Deutschen neben der unberührten Natur auch Komfort, guter Service und abwechslungsreiches Angebot von großem Belang sind.

Die Schlüsselwörter aus unserem Korpus sind kulturell markiert, einerseits durch geographische Gegebenheiten bedingt, andererseits durch kulturell unterschiedliche Produktkonnotationen, was sich auch in der Sprache, beziehungsweise in der sprachlichen Gestaltung der Werbetexte für Campingplätze widerspiegelt.

Die Ergebnisse sind vor allem aus der Perspektive kroatischer Marketingfachleute interessant, die sich Jahr um Jahr bemühen, immer mehr deutsche Touristen nach Kroatien anzulocken. Bei der Produktion der Werbetexte für Campingplätze, die für den deutschen Markt vorgesehen sind, könnten auch Ergebnisse unserer und ähnlicher Untersuchungen in Betracht genommen werden.

### Literatur

- Barac, Maja/Blažević, Nevenka: *Pragmalingvistički aspekti pridjeva u stvaranju imidža turističke destinacije*. In: Riječ 12/3, 23-35, 2006.
- Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005.
- Fix, Ulla: Die erklärende Kraft von Textsorten. In: Orešnik et. al., 15-27, 1998.
- Friedrichsen, Mike: Marketingkommunikation auf dem Weg ins Internet? Werbewirkungsforschung und computervermittelte Kommunikation. In: Rössler, 207-226, 1998.
- Glovacki-Bernardi, Zrinjka: *O tekstu*, Školska knjiga, Zagreb 2004.
- Glovacki-Bernardi, Zrinjka et. al.: *Uvod u lingvistiku*, Školska knjiga, Zagreb 2007.
- Janich, Nina/Neuendorff, Dagmar: *Verhandeln, kooperieren, werben: Beiträge zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation*, Deutscher Universitäts-Verlag GmbH, Wiesbaden, 2002.

- Janich, Nina: *Werbesprache*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2003.
- Meler, Marcel: *Osnove marketinga*, Ekonomski fakultet u Osijeku, Osijek, 2005.
- Orešnik, Janez et al. (ur.): *Besedilne vrste v medkulturni komunikaciji*/Textsorten in der interkulturellen Kommunikation, *Linguistica xxxviii*, Ljubljana, 1998.
- Römer, Ruth: *Die Sprache der Anzeigewerbung*, Schwann, Düsseldorf, 1980.
- Rossbach, Simone: *Werbung im WWW und ihre Gestaltung im Vergleich zum klassischen Werbemittel Anzeige*. In: Janich/Neuendorff, 281-304, 2002.
- Rössler, Patrick: *Online-Kommunikation. Beiträge zu Nutzung und Wirkung*, Westdeutscher Verlag, Opladen/Wiesbaden, 1998.
- Sowinski, Bernhard: *Werbung*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1998.
- Stöckl, Hartmut: *Das Flackern und Zappeln im Netz. Semiotische und linguistische Aspekte der „Webvertising“*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)* 29, 77-111, 1998.

## „Erklären“ im Deutschunterricht für Anfänger in Japan

### 1. Anfangsphase

Im Klassenzimmer für Deutsch als Fremdsprache<sup>1</sup> an einer privaten Universität in Westjapan fängt der Autor als Forscher und Koordinator für Deutschunterrichte (mit einer Jeanshose bekleidet) an, auf Japanisch zu erklären, zu welchem Zweck die Videoaufnahme an dem Tag bei ihm gemacht werde: Zum hier behandelten Forschungszwecke und zum Zwecke der Lehrerfortbildung. Gleich danach sagt der Lehrende (im dunkelblauen Anzug mit einer Krawatte bekleidet) *hona ikimahyoka-* (auf geht's!), damit die Teilnehmenden wissen, dass er sich mit ihnen jetzt in den Rahmen der unterrichtlichen Lernsituation begibt. Mit diesem auf dialektalen Japanisch artikulierten Zeichen zum ‚Check-in‘ in die Lernsituation wird die fast ritualisierte<sup>2</sup> Abfertigungsphase vor dem inhaltlichen Beginn zur Feststellung des Unterrichtsbeginns markiert und beendet, ebenso wie die Beendigungsphase. In der Anfangsphase seiner Stunde gibt der Lehrende sonstige Informationen und gibt die Hausaufgaben zurück, die die Studierenden bei der letzten Sitzung abgegeben haben. Dies fungiert in dieser Phase aber auch als ritualisierte Kontaktaufnahme, wobei er sich mit den Teilnehmenden weiter in seiner Muttersprache unterhält. Erst dann schreibt er die weiteren Zahlen 0 bis 20 an die Tafel, die er an dem Tag einführen möchte, damit die Teilnehmenden in ihren Lehrbüchern richtig blättern können. Hiermit wird zugleich das Wissensdefizit der Teilnehmenden vom Lehrenden markiert, das dieser ausgleichen möchte<sup>3</sup>.

Beispiel 4: ja was ist dAs- (-) nUll  
L: Lehrende/r, T: Teilnehmende/r

<sup>1</sup> Die Zielgruppe besteht aus Studierenden an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben und Deutsch als zweite Fremdsprache erst auf der Hochschulebene lernen. Beispiele, die der Autor in diesem Beitrag zitiert, stammen von einer Unterrichtsstunde, die der Autor mit der freundlichen Zusammenarbeit innerhalb der Projektarbeit zur Unterrichtsanalyse an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Kwansei-Gakuin-Universität aufzeichnen durfte. Besonders bedanke ich mich bei dem Lehrenden und den anwesenden Teilnehmenden für Deutsch als Fremdsprache dafür, dass sie mir freundlicherweise genehmigt hatten, die Unterrichtsstunde aufzuzeichnen und zu wissenschaftlichen Zwecken zu benutzen, vorausgesetzt, dass die persönlichen Daten streng geschützt werden.

<sup>2</sup> Bei dem anderen Lehrenden in diesem Projekt für Unterrichtsanalyse wird die Anfangsphase anders beobachtet. Zuerst begrüßt dieser auf Deutsch die Teilnehmenden und unterhält sich dann weiter mit diesen nur in der Zielsprache:

Beispiel 1: Eröffnung

01 L: gÜten tA:g (.) allerseits?  
02 T: guten tA:g;  
03 L: wie gEht es Ihnen?

Beispiel 2: Beginn der Beendigungsphase: Indiz dafür ist HA

01 L: hAusaufgabe (schreibt an die Tafel) (6.0) ist Arbeitsbuch sEIt  
drEIundzwanzig,  
T: (notiert)

Beispiel 3: Beendigung

01 L: sowEIt für heute, dAnke schön  
02 T: auf WIEdersehen bis zum nÄchsten Mittwoch.

Vgl. „Zur gesellschaftlichen Verfestigung und intersubjektiv mehr oder minder verbindlichen Vorprägungen kommunikativer Vorgänge“ (Luckmann 1995)

<sup>3</sup> In „Sprechen“ (1994) wird dieses Gefälle sprachpsychologisch als Ist-Soll-Differenz in der Sprachregulation erklärt.

01 L: oKEy- dann fangen wir (-)langsam an (11.8)  
02 L: ja was ist dAs- (-) nUll nUll (2.7) EIns EIns ja- (1.0) und, (1.2)  
03       zwei (1.1) und, (1.7) dREI (--) und, (1.8) vIEr (1.1) vIEr (0.9)  
04       und, (2.0) fünf (1.1) fÜnf und, (3.2) sEchs (3.0) sIEben (4.4) Acht  
05       (0.9) Acht nEun (1.3)  
06 T: <<leise> neun> (-)  
07 L: zEhn (-)  
08 T: zehn (Chor)  
09 L: Elf (-)  
10 T: elf (Chor) (-)  
11 L: zwölf (-)  
12 T: zwölf (Chor) (2.1)  
13 L: ho (schiebt den Fernseher weg) (8.8)  
14 L: drei, (3.1) drei (-)zehn (0.9) drei (.) zehn (2.2)  
15 T: dreizehn  
16 L: vier (.) zehn (1.0)  
17 T: vierzehn (Chor)  
18 L: fünfzehn (--)  
19 T: fünfzehn (chor, leise) (--)  
20 L: sechs (-) zehn aber <<an die Tafel schreibend> sech (-) sech (-) zehn>  
21 T: sechzehn (chor, leise)  
22 L: =sech<<schnell>zehn also s weg-> sechzehn und <<langsam> sieben  
(2.0)  
23       und zehn> <<schnell> aber en weg> siebzehn  
24 T: siebzehn (chor, leise)

Mit einer Frage: ja was ist dAs- (-) nUll nUll (2.7) EIns EIns ja- (1.0) (Zeile 02) fängt der Lehrende an, die Zahlen bis 10 zu wiederholen und die Zahlen 13 bis 20 einzuführen. Dabei erklärt er 13 bis 20 nicht direkt. Vorwissen über 0 bis 12 wird erst einmal aktiviert und erklärend werden neue Zahlen weiter eingeführt und geübt. Dieses Erklären erfolgt nicht spontan, sondern schon vorher geplant und vorbereitet, damit die schon einmal gelernten Zahlen wiederholt werden (vgl. zum mittelzeitigen Erwerb, Henrici 1995: 25), die neuen Zahlen eingeführt (zum kurzzeitigen Erwerb, ebd.) und die Zahl 23 ganz praktisch benutzt werden. Die Gedächtnisleistung der Teilnehmenden soll nicht überschritten werden.

Diese Phase, in der der Lehrende hauptsächlich auf Japanisch spricht, macht den Teilnehmenden zunächst klar, dass Japanisch als Kommunikationsmittel nicht völlig ausgeschlossen wird. Die Teilnehmenden wissen aus Erfahrungen aber, dass der Unterricht weiter hauptsächlich in der Zielsprache gehalten wird. Das ‚Check-in‘ in die theatralische Lernsituation wird bei ihm damit deutlich inszeniert und (lern-)kontextualisiert.

### 2. Verständigungsphase

Das nächste Beispiel stammt aus der gleichen Stunde. Das Lehrwerk, das in dieser Klasse benutzt wird, ist „Schritte international 1“ von Hueber. Nachdem die Zahlen wiederholt werden, wird gleich danach ein Modelldialog (S. 23) gehört, und dann werden unbekannte Begriffe wie Familienname, Vorname, Heimatland, Geburtsort, Wohnort, Adresse, Telefonnummer, Familienstand, Kinder, Alter erklärt und anschließend das Gespräch zu zweit geübt. Dann fängt der Lehrende an, mit den einzelnen Teilnehmenden dialogisch und eher persönlich in der Form einer Variante des Modelldialogs zu sprechen. Das nächste Beispiel zeigt einen Minidialog:

145 L: ((lachen)) sind sie verheiratet, (4.1)  
146 T: sind sie verheiratet (leise, nicht klar)  
147 L: sind sie verheiratet, (1.5)

148 T: neun  
 149 L: =nEin  
 150 T: nein ich bin (-)le(.)di ledig  
 151 L: JA ich bin ledig (-) okey, haben sie kinder, (-)  
 152 T: neu(n) nei(n) nein  
 153 L: =nEin  
 154 T: eh nUll kind  
 155 L: ach null kind eh nein (lachend, an die Tafel gehend)  
 156 <<Zitatstimme> haben sie kinder, (2.3) ich habe (schreibend) (4.8)  
 157 kein kind, (4.3) nein (.) ich habe (-) kein kind > eh <<japanisch>  
 158 lektion drei de naraimasuwa [in Lektion drei werden Sie es  
 159 lernen] >

Die Teilnehmenden sprechen nach, jedoch sehr leise (Zeile 146). Obwohl sie vom Lehrenden gefragt werden (Zeile 145), wird die Frage noch einmal wiederholt und erst dann, wenn der Lehrende die Frage noch einmal wiederholt, vom Teilnehmenden darauf reagiert. Das erste Verständigungsproblem ist hier, dass die betroffene Teilnehmende nicht versteht, dass der Lehrende ihr eine Frage stellt (Zeile 146). Als Reaktion auf die Äußerung in Zeile 148 wird vom Lehrenden markiert, dass die Teilnehmende *nein* mit *neun* verwechselt. Das ist zwar kein reines Verständigungsproblem, sondern eher ein Problem beim phonologisch Realisieren oder Formulieren, das aber die vom Lehrenden angestrebte Kommunikation im Klassenzimmer stören könnte. Der Lehrende wiederholt die Antwort, geht an die Tafel und spielt mit Zitatstimme allein den Minidialog. Er zeigt in diesem Moment deutlich non-verbal mit Lächeln, Lachen und Seufzen, dass gleich eine Korrektursequenz kommt. Mit deutlicher Betonung wird dann eine Antwort vom Teilnehmenden richtig reproduziert. (Zeile 150) Die richtige Antwort wird daraufhin vom Lehrenden wiederholt und mit ‚okey‘ bestätigt (Zeile 151). Dann kommt er zur nächsten Frage: *haben sie kinder, (-)*. Darauf antwortet die Teilnehmende wieder negativ: *neu(n) nei(n) nein* (Zeile 152). Diesmal gibt es eine Selbstkorrektur, die gleich vom Lehrenden bestätigend mit Betonung wiederholt: *=nEin*. Dann gibt die Lernerin die Antwort vollständig: *eh nUll kind* (Zeile 154) Der Lehrende reagiert mit *ach null kind eh nein* (lachend, an die Tafel gehend) (Zeile 155) Dabei kann *ach* als Verstehensanweisung (Schwitalla 2006) für die weitere Reparatur- und Korrektursequenz gesehen werden. Es folgen weitere Korrektur- und Reparaturssequenzen (Zeile 155-157), dann ein zusätzliches Erklären als metasprachliches Kommentieren: *<<japanisch> lektion drei de naraimasuwa [in Lektion drei werden Sie es lernen]>* Und schließlich spricht der Lehrende wieder in der Erstsprache der Teilnehmenden. Wenn der Lehrende metasprachlich kommentieren will, kommt es zu Code Switching ins Japanische.

### 3. Schlussbemerkung

Das Erklären erfolgt auf zwei Arten: Durch vorbereitetes Erklären und durch Ad-Hoc-Erklärungen. Meine Forschungsfrage in diesem Projekt ist zuerst, ob es hierfür sprachlich verfestigte Strukturen und/oder erklärntypische bzw. -spezifische sprachliche und interaktionale Muster gibt. Die hier genannten Beispiele zeigen, dass der Lehrende sehr ritualisierte Handlungen am Anfang der Stunde und sprachlich verfestigte Strukturen zu Reparatur- und Korrektursequenzen benutzt.

Erklären im Unterricht als Klassenzimmerkommunikation für Fremdsprachen wird in diesem Beitrag als eine kommunikative Gattung<sup>4</sup> (Luckmann 1986) verstanden, die in einem stark

<sup>4</sup> *Binnenstruktur*: [...] sie (die kommunikativen Gattungen) haben alle gleiche „materiale“ Grundlage, nämlich die verschiedenen, in einem *gesellschaftlichen Wissensvorrat verfügbaren Zeichensysteme* (kommunikative „Co-

institutionalisierten Raum im Schulsystem stark geprägt wird, wo ein bestimmtes sozialisiertes Verhalten von beiden Seiten erwartet wird.

Die Binnenstruktur und die Außenstruktur der kommunikativen Gattung werden auf der situativen Realisierungsebene verwirklicht (Günthner 2007). Dies wurde auch in den asymmetrischen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden als „recipient“ und dem Lehrenden gesehen, die sich gut in der japanischen Universitätskultur verfestigt und routinisiert spiegeln.

### Literatur

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966): The Social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. New York, Random House.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/69): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenschaftssoziologie. Frankfurt am Main, S. Fischer.
- Fiehler, R., et al. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen, Gunter Narr.
- Goffmann, E. (1967): Interaction ritual. New York, Pantheon Books.
- Gumperz, J. (1982): Discourse strategies. , Cambridge, Cambridge University Press.
- Günthner, S. (2001): Kulturelle Unterschiede in der Aktualisierung kommunikativer Gattungen. In Info DaF 28, 1, 15-23.
- Günthner, S. (2007): Die Analyse kommunikativer Gattungen. In: Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/ Weidemann, Doris (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart, Metzler. 374-383.
- Henrici, Gert (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Hohengehren, Schneider-Verlag.
- Lerner, G. H. (ed.) (2004): Collaborative turn sequences. In: Conversation Analysis. Studies from the first generation. , Amsterdam, John Benjamin Pub Co.
- Luckmann, T. (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Kultur und Gesellschaft. Opladen, Westdeutscher Verlag. 191-211.
- Luckmann, T. (1995): Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. In: Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002, Konstanz, UKV Verlagsgesellschaft.
- Schiffrin, D. (1987): Discourse markers. , New York, Cambridge University Press.
- Schwitalla, J. (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 4. durchgesehene u. ergänzte Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Seedhouse, P. (2004): The Interactional Architecture of the Language Classroom: A conversation Analysis Perspective. Malden, Oxford, Blackwell.
- Spreckels, Janet (Hrsg.) (2009): Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung. Hohengehren, Schneider-Verlag.
- Weber, T. (2005): Wissenstransfer – Transferqualität – Transferqualitätskontrolle. In: Weber, T., Antos, G. (Hrsg.) Transfer Wissenschaften. Frankfurt am Main, Peter Lang.

des“) und, zusätzlich in manchen *mündlichen Gattungen*, die wenigstens teilweise systematisierten, obwohl nicht voll zeichenhaften Ausdrucksformen. (Luckmann 1986: 203-204)

**Anhang:**

Transkriptionskonvention: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)

## Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten

## Pausen

(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
(2.85)	gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

## Sonstige segmentale Konventionen

und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
'	Abbruch durch Glottalverschluss

## Lachen

so(h)o	Lachpartikeln beim Reden
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens

## Rezeptionssignale

hm,ja,nein,nee	einsilbige Signale
hm=hm,ja=a, nei=ein, nee=e	zweisilbige Signale
'hm'hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

## Akzentuierung

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

## Tonhöhenbewegung am Einheitenende

?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

## Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite

<<erstaunt>>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
( )	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
al(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
(solche/welche)	mögliche Alternativen
((...))	Auslassung im Transkript
□>	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile
(vgl. Linguistische Berichte 173, 1998, S. 91-122)	

### Paternalismus in interkultureller Kommunikation: Gesprächsstrategien und -taktiken

Das Wort „Paternalismus“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet eine besondere Art der Fürsorge, Bevormundung. Dabei erfolgt die „Unterstützung“ ohne Erlaubnis und sogar gegen den Willen des Anderen. Der Begriff kommt aus dem Römischen Recht, wo er als Bezeichnung der Beziehungen zwischen dem *pater familia*, dem Familienoberhaupt, und dem *client*, einem Fremden, der in die Familie als Halbsklave, Halbverwandte stand. Daher werden diese Beziehungen auch Patron-Klient-Beziehungen genannt.

Von Geisteswissenschaftlern wurde Paternalismus vielfach untersucht. In der Soziologie versteht man darunter das Substitut der Regelung sozialer Beziehungen, wenn sie durch reguläre Mechanismen nicht geregelt werden können. In der Medizin wird darunter ein traditionelles Modell der Arzt-Patient-Beziehungen verstanden. Die Politikologie definiert Paternalismus als Einstellung der Bürger auf staatliche Fürsorge. In Management ist Paternalismus eine Art der Maßnahme zur Förderung der Arbeitsleistung. In der Wirtschaft bedeutet Paternalismus die Möglichkeit/Pflicht des Staates, einen Einfluss auf die Wirtschaft auszuüben. In der Rechtsphilosophie wird Paternalismus als Möglichkeit/Pflicht des Staates oder einzelner Personen, in die Autonomie des Anderen einzugreifen, verstanden. Anders gesagt ist Paternalismus als Makrostruktur untersucht, und zwar als eine besondere Art der Machtbeziehungen.

In meiner Arbeit beschreibe ich Paternalismus auf mikrostruktureller Ebene als kommunikatives Phänomen. Hieraus resultieren die Fragestellungen:

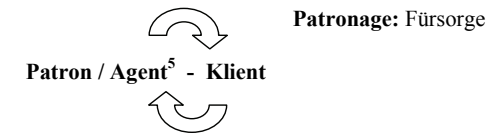
- Wie lässt sich Paternalismus in Interaktion erfassen?
- Mit welchen sprachlichen Mitteln werden paternalistische Handlungen vollzogen?
- Welche Besonderheiten hat kommunikativer Paternalismus in interkultureller Kommunikation?

Ziele der Forschung sind:

- paternalistische bzw. antipaternalistische Strukturen im Bereich der interpersonalen Kommunikation zu identifizieren;
- Paternalismus von anderen Formen der Machtausübung im Gespräch abzugrenzen;
- Formen und Funktionen des kommunikativen Paternalismus in der Gesprächsgestaltung zu bestimmen;
- die Rolle des Paternalismus als Strategie des Umgangs mit Fremdem bei interkulturellen Begegnungen zu bestimmen.

Daten, die im Rahmen der Arbeit analysiert werden, sind Bewerbungsgespräche zwischen Ost- und Westdeutschen, die aus Birkner (2001) stammen.

Den Diskurs paternalistischer Beziehungen kann man folgender Weise darstellen.



Im Bereich interpersonalen Kommunikation kann Paternalismus als Handlung/Handlungssequenz zur Förderung der Loyalität durch Fürsorge bzw. Förderung Fürsorge durch Loyalitätsausübung beschrieben werden. Der Patron bemüht sich um Loyalität seitens Klienten. Der Klient ist an der Fürsorge bzw. Unterstützung von der Seite des Patrons interessiert. Fürsorge wird gegen Loyalität getauscht und umgekehrt. Die Beziehungen sind reziprok. Ohne Klienten gibt es keinen Patron. Und ohne Patron kann es keinen Klienten geben.

In meiner Arbeit gehe ich davon aus, dass Kommunikation zwischen Vertretern verschiedener sprachlich-kultureller Gemeinschaften im Diskurs paternalistischer Beziehungen rund um Vermittlung sprachlicher bzw. kulturspezifischer Kompetenz aufgebaut wird. Dabei treten Teilnehmer in die Rollen von Experten und Laien. Paternalismus ist sozusagen eine Modalität der Kommunikation, ein ‚Wie wird der Unterschied in Kompetenzen‘ behandelt.

Als Beispiel eines paternalistischen Machtanspruchs im Gespräch möchte ich einen Ausschnitt aus einem Bewerbungsgespräch zwischen einem ostdeutschen Bewerber und einem westdeutschen Interviewer aufführen.

#### Beispiel (3) - "umziehen"

...

1 I1: ich dEke mir, von (ORTSname) jeden tag hierher fahrn,  
 2 <<all>daß is natürlich=n bißchen UMständlich. ne,>  
 3 ((...)) ((verweist auf die abseitige Lage der Firma))  
 4 (-) wie würden=se=n das MACHen.  
 5 also da sind=se doch <<rall>>pro TACH->  
 6 (-) eh hin und RÜCKfahrt,  
 7 jeweils anderthalb STUNdn, drei stundn unterWEGS.  
 9 B: (1) das läßt sich nicht verMEIden.  
 9 (-) wenn ich ma davon Ausgehe, ich würde in berLIN woh-  
 nen,  
 10 (.) in ürgend-nem RANDbezirk,  
 11 un=muß am Andern ende der STADT zur arbeit,  
 12 (-) bliebe mir am ende OCH nichts andres;  
 13 I1: ja DOCH.  
 14 UMziehn. (1) hehe [hehe (-)  
 15 B: [ (h)naja  
 16 I1: i=mein das (.)das=das gEht doch letztendlich auch e:h  
 17 <<p>m:h ich sach mal auf=auf> ihre ARbeitsleistung.  
 18 (2) trä') (-)wirkt sich das so AUS.  
 19 also ihre regeneraTIONsphasen sind dadurch ja: doch  
 20 relativ geRING.  
 21 (1) und den STRESS den sie haben.

<sup>5</sup> \* in institutioneller Kommunikation

22 (2) und das nächste'  
 23 der nächste punkt is letztendlich e:hm -  
 24 sie werden ja sicherlich nich so=n so=n so=n acht bis  
 25 sechzn UHR arbeitstag haben.  
 26 <<p>nich, sondern> . hh (-)  
 27 <<len>das kann durchaus auch mal etwas LÄNger dauern.>  
 28 ((...))  
 29 das bedeutet aber dass man auch mal zwölf STUNdn am  
 30 tag arbeiten kann.  
 31 B: <<p>mhm,>  
 32 (1) na ja;  
 33 ich seh da aber nicht das probLEM.  
 34 wenn [(jeden') eh wenn die- tätigkeit an sIch  
 35 I1: [mhm,  
 36 B: jetzt (.) eh=intreSSANT is, dann-  
 37 I1: =mhm, mhm  
 38 B: (1) nimmt man das (denn) in KAUF;  
 39 I1: ja GUT;  
 40 aber für uns natürlich=n RIsikofaktor,  
 41 weil wir sind uns immer beWUSST,  
 42 (.) wenn ihnen was BESSeres,  
 43 (1) regionAL (1) bezogen ANgeboten wird,  
 44 sind=se WEG.  
 45 ((klatscht in die Hände))  
 46 (5)  
 47 oder NICH;  
 48 B: (2) ja kommt drauf AN was ANjeboten wird;  
 49 I1: ja [wenn=s: (.)ihnen was verGLEICHbares angeboten wird.  
 50 B: [(<<p>das is .h>)  
 51 I1: beziehungsweise .h vielleicht auch=n tick Weniger;  
 52 (1) intres[SANT,  
 53 B: [inder region sieht=s aber zur zeit SCHLECHT  
 aus  
 54 (-) [(.....)  
 55 I1: [(drauf) können wir nicht spekuLIEREN. nicht,

Es geht darum, dass der Bewerber die Entscheidung treffen soll, umzuziehen, damit das Gespräch weiter konstruktiv abläuft. Dem Interviewer scheint es, dass der Bewerber die Konventionen der Gattung „Bewerbungsgespräch“ nicht kennt und er beharrt darauf, dass der Bewerber seine Taktik ändert und eine Sequenz mit der „richtigen“ Antwort liefert. Der Bewerber wehrt sich jedoch und wehrt jegliche Betreuung ab.

Ich betrachte diese Episode als paternalistischen Machtanspruch von der Seite des Interviewers, weil er gewissermaßen im Interesse des Bewerbers handelt und somit durch Wissenstransfer die kommunikative Kompetenz, die im Rahmen der Gattung „Bewerbungsgespräch“ von Bedeutung ist, dem Bewerber zu vermitteln versucht.

## Literatur

Dworkin, Gerald (2005). Paternalism. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Verfügbar über: <http://plato.stanford.edu/archives/win2005/entries/paternalism/> [15.12.2008].

Fateh-Moghadam, Bijan (2008). Die Einwilligung in die Lebendorganspende. München: Verlag C.H. Beck.

Birkner, Karin (2001). Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen: Eine kommunikative Gattung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – Изд. 2-е, стереотипное/О.С. Иссерс. – М.: Едиториал УРСС, 2002.

Шушова Н.В. Патернализм как социальный институт в переходном обществе: диссертация на соискание степени кандидата соц. наук. Пермь: 2004.

## Anhang

### Gesamtübersicht über die Beiträge der Sektion H7 „Pragmatik: linguistische, interkulturelle und didaktische Aspekte der Sprachverwendung“ der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2009, 3.-8. August, Jena

- Balsliemke, Petra** (Deutschland) Schülersprache und Schulsprache: zwei verschiedene Welten
- Beletskiy, Stanislav** (Russland) Kommunikativer Paternalismus in interkultureller Kommunikation
- Dyakiv, Khrystyna** (Ukraine) Ermahnung und ihre Realisierungsmittel im Deutschen
- Fidancheva, Iva** (Deutschland) Höflichkeit und Fremdsprachenerwerb
- Grigorev, Evgeny/Tychinina, Valentina** (Russland) Prosodie von direktiven Sprechakten im Russischen und Deutschen
- Hajdu, Judith** (Australien) Fragetechniken im Unterricht
- Ivanenko, Svitlana** (Ukraine) Textton aus der Sicht der kommunikativen Pragmatik
- Kaschenkova, Irina** (Russland) Pragmatische Besonderheiten der Verwendung von direkten Sprechakten im politischen Diskurs
- Kazankowa, Ekaterina** (Weißrussland): Sprechakte in der direkten Rede und Sprechaktverben in Autorenkommentaren am Beispiel deutscher, russischer und belarussischer Erzählungen
- Kim, Galina** (Kasachstan) Illokutionäre Sprechakte in Texten „Marketing“
- Larina, Elina** (Ukraine) Argumentieren lehren und lernen
- Liu, Hung-Cheng** (Taiwan) Analysen zu kulturellen Unterschieden in der Filminterpretation
- Luli, Haxire** (Albanien) Pragmatik: Linguistische, kulturkontrastive und didaktische Aspekte der Sprachverwendung
- Matveeva, Galina** (Russland) Linguistische Pragmatik und Sprachproduktion deutscher und russischer Politiker
- Miskulin, Lucia Saletovic/Virc, Ines** (Kroatien) Kulturelle Markiertheit der Schlüsselwörter am Beispiel kroatischer und deutscher Abrufwerbungen auf Campingplätzen
- Nakagawa, Shinji** (Japan) „Erklären“ im Deutschunterricht für Anfänger in Japan
- Nardi, Antonella** (Italien) Zur Begründung der eigenen Stellungnahme in DaF-Texten: eine funktional-pragmatische Perspektive
- Pande, Anjali** (Indien) Was sagen indische Lernende, wenn sie um etwas bitten, etwas begründen oder sich entschuldigen wollen?
- Rachmanowa, Wassilja** (Russland) Parenthesen in der modernen Publizistik
- Scharloth, Joachim** (Schweiz) Die feinen Unterschiede: Zur sozialen Konstruktivität von Begrüßungsritualen im Japanischen unter formal Statusgleichen
- Schwarze, Cordula** (Deutschland) Argumentieren im Gespräch - Von der Analyse zur Bewertung.
- Timofeeva, Albina** (Russland) Duzen oder Siezen im modernen Deutschen
- Vasileeva, Irena** (Bulgarien) Selbstwahrnehmung in der Wissenschaft
- Zaseeva, Galina** (Russland) Stilistische Kompetenz als kommunikativ-pragmatisches Problem: Ein Vorschlag für universitären Fremdsprachenunterricht